



1290000209

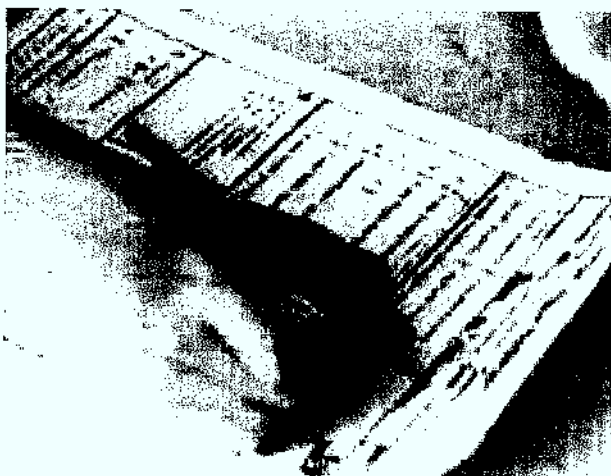


FE

TCC/UNICAMP Au45a

CACILDA ENCARNAÇÃO AUGUSTO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE:
ÓTICA DE PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE FÍSICA
DA UNICAMP.**



UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CAMPINAS-SP, 2001.

UNIDADE: FE
 Nº CHAMADO: ICC UNICAMP
 Au45a
 Valor: 209
 TOL: 124/2003
 PRE: 11,00
 CN: X
 PRE: 03/11/2003
 Nº GPD: 305805

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
 Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Au45a

Augusto, Cacilda Encarnação.

Avaliação da aprendizagem na universidade : ótica de professores e alunos do curso de Física da Unicamp / Cacilda Encarnação Augusto. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Sylvia Helena Souza da Silva Batista.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Universidades e faculdades. 3. Professores. 4. Alunos. I. Batista, Sylvia Helena Souza da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

CACILDA ENCARNAÇÃO AUGUSTO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE:
ÓTICA DE PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE FÍSICA
DA UNICAMP.**

*Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para obtenção do diploma do curso
de Pedagogia da Faculdade de
Educação da UNICAMP, elaborado
sob a orientação da Profa. Dra.
Sylvia Helena Souza da Silva
Batista.*

CAMPINAS-SP, 2001

Comissão julgadora

Prof^ª. Dr^ª. Sylvia Helena Souza da Silva Batista/Orientadora

Prof^º. Dr^º. Luiz Carlos de Freitas / Segundo leitor

Agradecimentos

Especialmente a Deus, fonte de força, inspiração e sabedoria.

À minha família, de modo especial:

- *À minha querida mãe, que sempre quer o melhor para mim e tanto me apoia nas minhas decisões;*
- *Ao meu pai e minha avó, agora em outra dimensão, por todo o amor;*
- *Aos meu sobrinhos Ariana e Heron que tanto afeto demonstram ter por mim.*

A todos os amigos conquistados desde 1996, que compartilharam comigo alegrias e tristezas, passando a assumirem uma grande importância para mim, muito me ensinando sobre as relações humanas, de modo especial:

Os que fizeram literalmente parte da minha “turma” e não há palavras para expressar o quanto são importantes:

-Ariana, Alexis, Celma, Daniela, Fernanda Campelo, Fernanda Romanezi.

Os que dividi com muita satisfação o mesmo “teto” para ficar mais perto da UNICAMP:

-Giovana, Márcia, Lourdinha, Keila, Fernanda.

À “velha” amiga Raquel e sua família pela amizade e incentivo a estar na UNICAMP.

Ao Frank, alguém muito especial, por toda a sua doce atenção, seu carinho e apoio desde que, por intermédio divino, começou a fazer parte da minha vida.

À professora Sylvia Helena Souza da Silva Batista, que muito admiro pela sua competência e carisma. Alguém que com seu sorriso e brilho nos olhos me incentivou a ser ainda mais otimista. Sendo, portanto, muito mais que minha orientadora, contribuiu imensamente para minha formação acadêmica e pessoal.

Ao professor Luiz Carlos de Freitas, alguém que sempre vi como muito competente e incentivou-me a apresentar minhas pesquisas em congressos em outras universidades, ao conceder-me em nome da Faculdade de Educação da UNICAMP, um apoio financeiro, para as viagens, nos tempos em que foi diretor da mesma. Além disso, sem me conhecer pessoalmente, gentilmente, aceitou ser o segundo leitor deste trabalho.

A todos os alunos e professores do curso de Física da UNICAMP, que aceitaram participar deste estudo tornando possível a sua realização.

Às Instituições de apoio à pesquisa PIBIC/CNPq e FAPESP pelas bolsas concedidas que permitiram dedicar-me exclusivamente à pesquisa, desde 1997.

À professora Acácia Aparecida Angeli dos Santos, ex-professora da Faculdade de Educação da UNICAMP e minha primeira orientadora, a qual marcou o início de minha trajetória no universo da pesquisa.

A todos os professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, que passaram por minha vida e muito contribuíram para o meu crescimento, de modo especial:

- *Professora Elizabeth da Silva Mercuri, quem me convidou para fazer parte de um grupo muito especial;*
- *Professora Roberta Azzi, pelos momentos de co-orientação, confiança e incentivo;*
- *Professor Roberto da Silva Heloani e Professora Evelyn Boruchovitch, pela atenção e pelas aulas cujas temáticas sempre me interessaram muito;*

Aos integrantes do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior, de modo especial:

- *À doutoranda Elisete Gomes Natário, que tanto admiro, e sempre ocupará um lugar muito especial no meu coração, por ter sido também muito mais que uma co-orientadora;*
- *À doutoranda Soely Polydoro pela confiança, amizade e força em muitos momentos;*
- *À doutoranda Clarisa Teresinha Guerra, pela grande generosidade e pelo carinho;*
- *À doutoranda Priscila Larocca, pelas discussões a respeito da temática, empréstimo de material e amizade;*
- *Às mestrandas Luciana Rodrigues de Oliveira, Marli Amélia Pereira e Regina Célia Nogueira Gomes, por todo o carinho, amizade e atenção.*

À professora de Inglês Deirdre Giraldo e à de Espanhol Carolina Rodrigués, do Centro de Ensino de Línguas (CEL)/UNICAMP, que pela competência e afetividade, marcaram minha passagem pelo CEL.

Ao Ademilson, funcionário do Laboratório de Informática, que atenciosamente sempre me ajudou nos momentos em que a "tecnologia parecia não estar a favor da ciência".

Aos alunos organizadores das mais diversas festas que pude participar (Contrário, Novalgina, Atequenfin, Junina etc) que deram o primeiro passo para que os alunos vivessem realmente a universidade, além do acadêmico, ao valorizarem o convívio social.

À Universidade Estadual de Campinas que sempre valorizou a produção de conhecimento.

"Quando a cor parda cede lugar ao verde que desponta dos campos, assim acontece porque milhões de brotos novos surgem das raízes. Assim também a renovação das idéias para o nosso tempo não poderá vir senão pelas transformação que muitos e muitos possam operar nos seus propósitos de vida e em seus ideais, refletindo sobre o sentido da vida e do mundo".

(Schweitzer)

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Deliberação 154/93 da Congregação do Instituto de Física Gleb Wataghin.....	134
ANEXO 2. Carta entregue à Coordenação do IFGW para informar a realização do estudo.....	135
ANEXO 3. Carta elaborada, pela Coordenação do IFGW, solicitando a colaboração dos professores.....	136
ANEXO 4. Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos.....	137
ANEXO 5. Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os professores.....	139

RESUMO

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.

Ao partir da constatação, reiterada na literatura disponível, que muitas vezes a avaliação é reduzida a sua função classificatória, e que os alunos questionam a adequação dos métodos de avaliação adotados pelo professor e os resultados obtidos nas provas quanto ao seu real desempenho, e articulando com resultados de uma pesquisa realizada com alunos da UNICAMP, incluindo os do curso de Física, o presente estudo teve como objetivo *identificar, caracterizar e analisar as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Física da UNICAMP, tendo como óticas privilegiadas a do aluno e do professor.*

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa compreendeu um processo de coleta de dados obtidos via entrevista semi-estruturada, o que implicou numa dinâmica do material coletado envolvendo os instrumentais da análise de conteúdo.

Os dados revelaram que no curso de Física os alunos são predominantemente avaliados por provas e que, embora, os critérios de avaliação fiquem claros, desde o início do curso, os alunos estão realmente insatisfeitos com o mesmo, apontando como um dos principais problemas a prova como praticamente a única forma de avaliá-los e a falta de amizade e comunicação entre eles e os professores, embora os mesmos ofereçam atendimento extra-classe.

A média sete, que é criticada, pelos alunos é vista como positiva pela maioria dos docentes, 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.

A análise dos dados possibilitou apreender que a concepção de avaliação da aprendizagem está imbricada com as crenças acerca do aprender e do estudar, desdobrando uma maneira de escolher instrumentos e definir critérios avaliativos. Este contexto influencia e é influenciado pelas interações professor-aluno que são construídas no processo ensino-aprendizagem.

Explicita-se, portanto, a necessidade de se repensar a avaliação da aprendizagem em seu verdadeiro sentido que é contribuir para que realmente a aprendizagem se concretize.

I. APRESENTAÇÃO

O tema do presente trabalho não resulta apenas de um interesse pessoal pelo assunto investigado, mas também também de uma história. Neste item *apresentação* a conto a você, prezado leitor, para que possa conhecer o caminho percorrido que me trouxe até aqui.

Tudo começou no 2º semestre de 1996 quando minha professora de Psicologia da Educação II¹, a qual já integrava o grupo de Psicologia e Educação Superior, nos falou da existência do mesmo na Faculdade de Educação e de uma pesquisa que o grupo pretendia desenvolver na área de "Evasão Universitária", contando com a participação de alunos de graduação que tivessem interesse. A professora convidou-nos para uma reunião em que nos foi apresentado os demais integrantes do grupo² e explicado os trabalhos que esse vinham desenvolvendo. O meu interesse pela área de Psicologia da Educação e pela proposta de trabalho do grupo fez com que eu participasse do "processo de seleção"³, o qual consistiu em uma entrevista individual, realizada por uma das professoras e alguns doutorandos, com cada um dos alunos interessados. A notícia de que eu havia sido uma das alunas escolhidas me deixou muito feliz e iniciou minha trajetória no grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior, com o desenvolvimento de uma pesquisa que foi intitulada "Influência do desempenho acadêmico na evasão de universitários", orientada de 1997 a 1998, com o apoio do PIBIC/CNPq, pela professora Acácia Aparecida Angeli dos Santos, ex-professora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP, e co-orientada pela doutoranda Elisete Gomes Natário⁴. Essa primeira pesquisa me inseriu no universo da pesquisa, assumindo grande importância no meu aprendizado. Ela motivou-me a realmente aprender a elaborar um projeto de pesquisa, desenvolver uma metodologia, analisar dados, chegar a uma conclusão, levando-me a entender, na prática, a importância de uma pesquisa não só para o pesquisador, mas também para a sociedade como um todo.

O interesse pela Psicologia e pelo Ensino Superior levaram-me a querer aprofundar um pouco essa primeira pesquisa. Sendo assim, ao concluí-la em 1998, elaborei um novo

¹ Professora Elizabeth da Silva Mercuri, do Departamento de Psicologia Educacional. A disciplina ministrada por ela, na época, fazia parte do currículo do curso de Pedagogia em 1996.

² Outros professores, alunos de mestrado e doutorado.

³ O "processo seletivo" foi necessário devido ao número de interessados ter sido superior ao número de alunos (N=4) que o grupo precisava para o desenvolvimento da pesquisa.

Esse estudo iniciou em agosto de 1999, tendo o apoio até agosto de 2000 da FAPESP, estando sob a orientação da professora Sylvia Helena Souza da Silva Batista, ex-professora⁸ também do Departamento de Psicologia Educacional.

Além da paixão pelo tema, do envolvimento com a pesquisa, a percepção de que falar de avaliação é falar de práticas pedagógicas, de relações não só institucionais mas também humanas, me fez concluir que este seria o tema ideal para concluir um curso de Pedagogia. Segundo Fernández Pérez (1986 apud Sacristán 1998), a prática da avaliação está estritamente relacionada a aspectos pessoais, sociais e institucionais aos mesmo tempo que se volta para os demais elementos envolvidos na escolarização, por exemplo, : transmissão de conhecimentos, relações entre professores e alunos, atitudes que se pratica, disciplina, expectativas de alunos e professores, valorização do indivíduo na sociedade. Usando as palavras de Sacristán (Ibidem:295): *estudar a avaliação é entrar na análise de toda uma pedagogia que se pratica*. Sendo assim, muitas das reflexões que fiz no curso de Pedagogia puderam ser contempladas nesse estudo, o que me faz realmente enxergá-lo como parte importante de um processo que me constitui como uma futura profissional da educação.

⁸ A professora Sylvia Helena Souza da Silva Batista também foi integrante do grupo Psicologia e Educação Superior de 1996-2000 e deixou de se professora da UNICAMP em 2000. Mas, pôde, felizmente, continuar sendo a minha orientadora.

II.INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo sistemático do fenômeno da avaliação educacional, voltada para a aprendizagem do aluno, iniciou em meados do século XIX. No entanto, muitas indagações ainda vêm sendo feitas. A maioria das discussões, sobre a avaliação, resulta da tentativa em definir o significado primordial de sua prática na ação educativa (Hoffman,1993).

Segundo Nevo (apud Camargo,1996), antes da década de 60 dificilmente a literatura voltava-se para a avaliação de objetos que não fossem a aprendizagem, tais como projetos, programas, materiais, currículos ou instituições educacionais. Todo o enfoque da avaliação, inicialmente, centralizava-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem. Aos poucos, sem se afastar desse interesse, a avaliação modificou sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais. Atualmente há uma preocupação com a avaliação do próprio sistema educacional. Se, primeiramente o interesse maior estava relacionado com problemas de microavaliação, agora sem abandonar estes últimos, ocupa-se com a investigação de questões de macroavaliação (Vianna, 1989).

O estudo realizado, especialmente nos últimos dez anos, sobre a questão da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, permite perceber a presença de preocupações: uma análise da produção acadêmica sobre o assunto já feita por Godoy (1995), mostra que tais preocupações se voltam para os diferentes posicionamentos a respeito do significado da própria avaliação, suas funções, técnicas e instrumentos bem como para a avaliação como um elemento que contribui para melhoria da qualidade do Ensino Superior.

Além de Godoy (Ibidem) outros autores como Souza, S. (1996), realizaram estudos que caracterizaram e analisaram pesquisas sobre avaliação da aprendizagem.

Souza, S. (Ibidem) ao voltar-se para as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem realizadas no Brasil nos anos 80 e 90, em programas de Pós Graduação, verificou que a preocupação dominante, nas pesquisas que foram feitas, foi a de trazer elementos para o conhecimento de como se concretiza a avaliação da aprendizagem, em uma instituição de educação, e quais os significados da prática avaliativa para professores, alunos e outros profissionais de educação.

Matos (1995:66,) nos lembra que *ninguém escapa da avaliação e de suas conseqüências. Ela está para a nossa vida assim como o ar que respiramos e o sol que nos ilumina*. Somos avaliados constantemente e constantemente levados a fazer avaliações. Em nossa vida tudo é avaliável: *o belo dia de sol, as manhãs tristonhas de inverno, os bens móveis e imóveis e até mesmo a gente (p.67)*.

Segundo o autor, a avaliação da aprendizagem acontece num ambiente muito restrito se comparado a complexidade de nossa vida fora escola ou da universidade, portanto a avaliação e seus efeitos incidem mais claramente sobre nós.

O grande problema é que nem sempre os efeitos de uma avaliação são positivos, nem sempre podemos dizer que o que o professor avalia é a aprendizagem e que a avaliação, conforme Souza, V. (1994) é uma "ferramenta" capaz de motivar o aluno a estar sempre melhorando e contribuindo para a inovação no ensino. Muitas vezes ela acaba sendo *uma atividade destrutiva que ameaça a espontaneidade, cria uma atmosfera de tensão e paralisa a criatividade.(p.14)*. Avaliar gera ameaça para muitas pessoas.

Conforme a autora, a avaliação, desde seus primórdios, foi em alguns momentos bastante seletiva e cruel. Nos tempos bíblicos, Jephthah usava a palavra *Shibboleth* como teste e com ela distinguia os Ephraimites dos Gileadites. Como os Ephraimites não conseguiam pronunciar o "sh", eles eram facilmente identificados e por não passarem no teste eram decapitados .

Segundo Souza, V. (Ibidem), registros históricos mostram, em outro contexto, que os imperadores chineses, em 2.200 a. C, testavam os oficiais superiores a cada três anos para saber se exerciam bem suas funções.

Ogiba (1992), menciona a presença das avaliações, desde a Idade Antiga, fortalecendo-se na Idade Moderna e Contemporânea. A autora afirma que na Idade Antiga, em tribos primitivas, as provas podiam servir para a inclusão dos jovens na vida adulta; na China os exames serviam para preservar a tradição, os costumes e, acima de tudo, a política, pelas possibilidades que esses exames ofereciam de selecionar alguns cidadãos para cargos de poder e prestígio. Em Esparta, os jogos e as competições atléticas serviam, para que os jovens pudessem provar , por exemplo, sua resistência à fadiga, a fome, à sede.

A avaliação caracterizava-se desde então pela preservação dos usos e costumes, servindo para discriminar o acesso ao saber para alguns e

dissimular o fortalecimento do poder constituído (Osowski, 1989 apud Ogiba, Ibidem:20).

A discussão da avaliação como um processo que leva à seleção e discriminação parece pertinente, considerando que este é o único significado que, muitas vezes, ela assume. Para Ogiba (Ibidem), a prática avaliativa seletiva e discriminatória, muito presente nas instituições de ensino, é resultado da nossa sociedade capitalista, do pensamento liberal, como matriz filosófica do pensamento educacional, que se por um lado exige a democratização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades, por outro, gera o individualismo e a competição. *Os critérios de avaliação utilizados estão fundamentados numa concepção positivista e taylorista de homem e de trabalho. O conhecimento é avaliado formalmente, enfatizando-se a validade, fidedignidade, precisão e a quantidade entre outros aspectos. (p.21).* Este contexto contribui para que se compreenda o porquê da 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. Por não priorizar a aprendizagem ela acaba não dando chance aos alunos que não tiveram condições de aprender um determinado conteúdo, por exemplo, a superarem suas dificuldades. Segundo Freitas (1995), o sistema de ensino, o qual reflete os ideais de uma sociedade capitalista, ignora que os alunos apresentam diferentes graus de dificuldades de aprendizagem e de habilidades. O ensino a que todos tem direito é aquele com um "padrão de qualidade unitário", que embora se diga democrático não considera as diferenças entre os alunos. Conforme Perrenoud (1986 apud Villas Boas, 1993) *o ensino e a avaliação são geradores de desigualdades tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz.* A avaliação acaba assim estando, como diz Luckesi (1998), mais articulada com a reprovação do que com a aprovação, contribuindo para a seletividade social.

Para Freitas (1995 e 1997) a avaliação não é só um ato pedagógico voltado para os objetivos instrucionais, ou seja, para a verificação da aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos, mas também para os objetivos de uma sociedade capitalista, a qual possui várias práticas que legitimam a exclusão das classes menos favorecidas de seu interior. Além da verificação do conhecimento, ainda, segundo o autor, a avaliação apresenta duas outras dimensões, que embora omitidas pelo sistema constituem o seu real significado: a

forte relação com a *disciplina* em sala de aula e a capacidade de controlar *valores e atitudes*. A avaliação por estar relacionada a nota, a qual assume um grande valor social, é capaz de controlar o comportamento dos alunos. Todas as observações e julgamentos que o professor faz em relação ao aluno influenciam seus valores e visões de mundo de tal forma que eles são capazes de mudar seu modo de pensar e suas atitudes.

A avaliação constitui-se em um instrumento de poder no interior da escola. A expressão final mais visível do *tripé avaliativo* (aprendizagem, disciplina, valores) é a nota ou o conceito. O próprio aluno só consegue valorizar o conhecimento que adquiriu quando o mesmo é também valorizado, pelo professor, em termos de nota. *O conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor.* (Freitas, 1995:230).

Grande parte dos educadores reconhecem a complexidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Para Vianna (1989), avaliar em educação não é medir os resultados do desempenho. *Medir* é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios pré-estabelecidos, a características dos indivíduos, para saber o quanto possuem das mesmas. A medida pode ser um passo inicial à avaliação, mas não é condição necessária e nem suficiente para que ela se efetue. *Avaliar* é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. A avaliação educacional visa a coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objeto. Em outras palavras, a medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve os fenômenos e os interpreta, utilizando-se também de dados qualitativos. A avaliação não pode ser confundida com o momento exclusivo da atribuição de notas ou com momentos em que se analisa e julga aquilo que os alunos foram capazes de desenvolver (Saul, 1994; Desprebiteris, 1989). Pinheiro e Baptista (sd) e Luckesi (1998), entendem que a avaliação não deve ser um instrumento de seleção que indica ao aluno o lugar que ele ocupa em relação aos colegas, mas sim indicar até que ponto seus esforços estão no caminho certo, a distância a que se encontra das metas pré-estabelecidas, os obstáculos que deve ultrapassar e como ultrapassá-los. Neste contexto a avaliação tem a função de promover e não de selecionar.

Em um estudo⁹ realizado por Freitas (1995) com o objetivo de se aproximar do fenômeno da avaliação, explorando as concepções e práticas de avaliação dos professores de 1^a. a 4^a. série do Ensino Fundamental, de escolas públicas de Campinas, foi verificado que quando os professores definem a avaliação eles colocam em primeiro lugar a preocupação que esta deve ter em favorecer o desenvolvimento do aluno. No entanto, quando ao invés de se definir a avaliação se fala em suas finalidades, a promoção do desenvolvimento ocupa o quarto lugar. As primeiras finalidades apontadas são: verificar se o aluno aprendeu o conteúdo, suas dificuldades para que se possa mudar o método de ensino e avaliar o nível do desempenho do aluno.

Segundo Souza (1994), o processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades faz parte do ato de aprender. Assim o diagnóstico de dificuldades ou facilidades deve ser compreendido não como uma forma de culpar ou absorver o aluno, mas sim como uma análise da situação em que ele se encontra, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas.

Segundo Hoffman (1991), vários significados são atribuídos ao termo avaliação : análise do desempenho, julgamento do resultado, medida de capacidade, apreciação do "todo" do aluno. Mas, a concepção de avaliação que vem marcando a trajetória de muitos alunos e professores, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados e não como um fator essencial à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Hoffman (1993) afirma que o fenômeno da avaliação é um fenômeno indefinido. Os professores e os alunos usam o termo atribuindo-lhe diferentes significados, relacionados principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelece-se uma relação entre tais procedimentos e a avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco. Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação. 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

⁹ Estudo realizado no Laboratório de Observação e Estudos descritivos, localizado no Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da UNICAMP.

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.

Almeida (1997), descreve em seu estudo, posições de diferentes autores sobre avaliação, as quais contribuíram e ainda contribuem para a elaboração de diversas concepções de avaliação.

A autora conta que, por volta dos anos 30, trabalhos de avaliação de Ralph W. Tyler trouxeram a noção de que a avaliação consiste em verificar em que medida os objetivos educacionais são alcançados, pelo programa de currículo e ensino. Trabalhos posteriores a Tyler, como os dos estudiosos Robert F. Mager, Benjamim S. Bloom e David Ausubel, por exemplo, apresentaram aspectos "inovadores" no que diz respeito a avaliação da aprendizagem.

Mager (1973 apud Almeida, Ibidem), considera dois tipos de avaliação: 1ª) a avaliação dos resultados do ensino, a qual determina até que ponto o interesse do aluno, ao final de uma disciplina, é pelo menos o mesmo que existia no início e 2ª) a avaliação do processo do ensino, a qual tem a função de determinar o que se deve fazer para melhorá-lo.

Bloom, Hasting e Madaus (1975: 22-23 apud Almeida, Ibidem:42) assumem, segundo a autora, uma visão mais abrangente de avaliação, entendendo-a como um importante fator à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Eles a definem como:

...coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medida elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo, e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde.

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud Almeida, Ibidem), a avaliação está ligada a objetivos. Avaliar seria a emissão de julgamento de valor, exame minucioso dos resultados educacionais para verificar se os objetivos propostos foram atingidos. Segundo os autores, é muito importante a formulação de objetivos para fins avaliativos. Os objetivos permitem ao professor determinar o que deve ser avaliado em termos de comportamentos, conhecimentos, capacidades, interesses, ou até mesmo habilidades.

Conforme Almeida (1997), a tendência em enfatizar a avaliação considerando os objetivos que se quer atingir se fez presente em todos os graus de ensino, influenciando a normatização oficial sobre avaliação. A necessidade da avaliação levar em conta os objetivos passou a ser uma exigência em leis, decretos e constituiu uma orientação para a prática de avaliação nas instituições de educação. Foram desenvolvidas metodologias de ensino com a finalidade de não deixar a avaliação distanciar-se dos objetivos a serem alcançados.

Freitas (1995), também entende que a avaliação está estritamente relacionada a objetivos não só instrucionais, como já dito anteriormente, mas também controladores de comportamentos e atitudes, propostos pelo sistema capitalista. Os objetivos de uma avaliação nem sempre são mencionados. No entanto, isso não significa que sejam inexistentes. Estes estão presentes informalmente seja na forma de conteúdo ou de valores e atitudes. *O conteúdo da avaliação guia a ação do professor e, neste sentido, a avaliação encarna objetivos . Da mesma forma que o aluno estuda para a avaliação, o professor também ensina para a avaliação. Neste sentido o que será avaliado constitui o seu objetivo. (p.210).* Para Freitas a relação entre avaliação e objetivos é tão forte que todo o desenvolvimento de um conteúdo e de um método de ensino gira em torno dela. Ambos são pensados em função dos objetivos da avaliação.

Segundo Perrenoud (1999a), avaliar é criar *hierarquias de excelência*, ou seja, comparar alunos e depois classificá-los segundo uma norma de excelência. Partindo dessa norma se decide a progressão do aluno no curso seguido, suas condições para estar realizando diversos tipos de estudo, a sua certificação antes da entrada no mercado de trabalho e a sua contratação. Avaliar, para o autor, é ainda *privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.(p.9).* Dentro desse

contexto Perrenoud (Ibidem) pergunta-se como é possível sonhar com um consenso sobre a forma dos conteúdos e exames ou da avaliação contínua praticada em aula.

Para Souza, S. (1996) são muitos os usos dos resultados da avaliação, mas seu propósito mais relevante deve ser o aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos, da atuação do professor, bem como do programa e do currículo.

Entre as muitas concepções do que é avaliar está a de que avaliar realmente é muito mais que classificar. As atividades avaliativas devem permitir que o professor e o aluno recebam freqüentemente indicações precisas sobre dificuldades que estão a surgir de modo que haja um ajuste das atividades do professor e uma orientação do esforço do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Professores, alunos, programas, métodos e meios pedagógicos, devem procurar corresponder as necessidades e características dos próprios alunos (Pinheiro e Baptista, sd). A avaliação não deve ser sinônimo de testar ou medir. Embora existam muitos estudos sobre avaliação que incluam a análise desses procedimentos e as confusões de terminologia.

A avaliação como uma atividade de aprendizagem é uma necessidade tanto para o professor como para o aluno¹⁰. A avaliação permite ao professor adquirir conhecimentos que o tornem capaz de situar, da melhor maneira possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno. Ao aluno a avaliação permite verificar em que aspectos ele deve melhorar durante seu processo de aprendizagem. Sendo assim, a avaliação serve de informação para a melhoria não só do produto final, mas do processo de sua formação.

Tentando sintetizar a evolução conceitual da avaliação Guba e Lincoln (1989 apud Souza, V. , 1994) destacam quatro gerações: 1^a) a da *mensuração* (ênfasis em medidas e testes), 2^a) a da *descrição* (centrada na descrição de resultados com relação a objetivos); 3^a) a do *julgamento de valor* (o avaliador exerce o papel de juiz) e 4^a) a da *negociação* (envolvendo aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais).

Neste sentido é importante acompanhar Bloom, Hasting e Madaus (1975 apud Almeida, op.cit) quando falam que a avaliação assume algumas funções como a de: diagnosticar, controlar e classificar. A *função diagnostica* busca verificar a presença ou

¹⁰ A avaliação deve ser vista enquanto integrante do processo de ensino-aprendizagem e existir em todas as instituições educacionais. Há experiências que mostram que os alunos aprendem melhor quando são freqüentemente objeto de uma avaliação de que compreendem o fundamento, e que lhes permite tomar consciência dos seus "pontos fracos" (Pinheiro e Baptista, sd).

ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como identificar as causas de constantes dificuldades na aprendizagem. A *função de controle* visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades realizadas e também localizar as deficiências que possam estar presentes na organização do ensino, possibilitando assim correção e recuperação. A *função classificatória* procura classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem (mês, semestre, ano, ou curso) de acordo com seu aproveitamento. Essas funções dão origem as modalidades de avaliação: *somativa e formativa*.

No que se refere a avaliação somativa os autores (Bloom, Hasting e Madaus, 1975 apud Almeida, op.cit) afirmam que ela corresponde ao tipo de avaliação utilizado no final de um período de estudos (curso ou programa). Sua finalidade seria classificação, certeza de que um conteúdo foi assimilado, avaliação do processo ou investigação sobre a eficácia de um currículo ou programa educacional. Ela acontece ao final de um curso, semestre ou período de tempo tendo como característica principal o resultado apresentado por notas ou conceitos, e por esse motivo é também chamada de classificatória ou final. *Um instrumento somativo, um teste, por exemplo, tem por objetivo verificar o produto da aprendizagem e aquilo que resultou do trabalho discente e docente. (p.45)*

Avaliação formativa, para os referidos autores, é o tipo de avaliação, que acontece durante todo o processo de ensino e que permite verificar se a aprendizagem está realmente acontecendo. Esse tipo de avaliação procura identificar insuficiências de aprendizagem para modificações que se fizerem necessárias em programas e currículos. A avaliação formativa fornece melhores resultados quando das avaliações (testes, provas etc) não resultam notas e sim informações sobre o que foi aprendido.

Percebe-se a importância para o aluno de um retorno de sua aprendizagem, de uma informação a respeito da qualidade de seu desempenho, ou seja, um *feedback*, o qual muitas vezes não basta que seja dado simplesmente por uma nota. O diálogo entre o professor e o aluno assume no momento da avaliação grande importância. O professor pode dar ao aluno informações que a nota por si mesma não é capaz de fornecer.

Almeida (1992) em um estudo sobre a avaliação da aprendizagem no curso de Ciências Agrônômicas, da Universidade Estadual de São Paulo-Botucatu, no período de 1987-1991, verificou que na opinião dos alunos, a avaliação, ao contrário do que deveria,

não tem a função diagnóstica, de forma que a partir dela o professor possa verificar o que não está sendo assimilado e quais as razões dessa não assimilação do conteúdo. Esta situação acaba classificando o aluno em bom ou ruim, prejudicando, muitas vezes, o seu desempenho acadêmico. Para além da nota, é necessário a consciência de que elas resultam de um processo de interpretação, de que são indícios valiosos para o reconhecimento de qualidades e competências, de que representam os avaliados, mas nem sempre se identificam com os mesmos (Vasconcellos, 1993).

Conforme Almeida (1992), é preciso estar considerando que os mecanismos tradicionais de avaliação que cumprem uma função meramente burocrática são ineficazes para imprimir um dinamismo próprio às Instituições de Ensino Superior, dinamismo este que lhes permitam reorientar seus cursos e programas de ensino, além de melhorar a qualidade e desempenho de seus alunos.

Hoffman (1993) assim, propõe, que a avaliação seja mediadora, ou seja, que se oponha ao modelo “transmitir-verificar-registrar” e evolua no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar e favorecer a troca de idéias entre e com os seus alunos.

Ao entendermos a importância da avaliação acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e não só verificar o produto da aprendizagem é possível admitir a ineficiência de uma avaliação puramente somativa. No entanto, não podemos dizer que ela é inútil. Alguns autores como Souza, V (1994), Almeida (1997) e Antoli et al. (1995), mencionam que não se deve avaliar o aluno por uma só técnica, um único instrumento, um único tipo de avaliação. O professor deve procurar utilizar-se de vários tipos de avaliação.

Muitos professores esquecem de considerar para a avaliação do aluno outros recursos tais como trabalhos diários, observações, registros, atividades propostas em aula. Muitas vezes, o processo formal (provas) e o informal (participação do aluno nas atividades, relacionamento em sala de aula) são considerados como estranhos entre si, dicotomizando o processo de ensino em medidas quantitativas e qualitativas, que se integradas, possibilitariam uma visão global do desempenho do aluno (Souza, C., 1994).

Segundo Freitas (1995) a avaliação formal é aquela cujas práticas envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos registros ou resultados são publicados ou tornam-se acessíveis ao aluno. Enquanto a avaliação informal, ao contrário, ocorre

paralelamente a avaliação formal, consistindo na construção por parte do professor de juízos gerais sobre o aluno, os quais não são acessíveis ou socializados. A avaliação formal e informal estão interrelacionadas, constituindo aspectos de um único fenômeno.

Godoy (1995) menciona que a principal preocupação, de alguns países como Reino Unido, no que se refere à avaliação da aprendizagem dos universitários, está relacionada às tradicionais avaliações finais, apoiadas, principalmente, na produção de *papers* elaborados em situações em que há uma grande pressão de tempo e memória. A autora comenta que no Reino Unido, praticamente nenhuma universidade confia somente neste tipo de avaliação e, na maioria delas, 50% da nota atribuída ao aluno resulta da utilização de outros procedimentos de avaliação, como por exemplo, questões dissertativas e trabalhos escritos elaborados ao longo do curso.

Antoli et al. (op.cit) ao discutirem a avaliação do ensino e da aprendizagem, em contextos universitários, descrevem como um dos problemas a implantação excessiva da modalidade de avaliação somativa, a qual é bastante freqüente na universidade reduzindo a avaliação a uma prova ao final do curso. Segundo os autores, uma das causas que faz com que o professor não se utilize de sistemas formativos de avaliação, preferindo os somativos, é o fato dos formativos exigirem dele uma maior dedicação de tempo, considerando a necessidade de estar sempre preparando e corrigindo avaliações. A avaliação do tipo formativa acontece constantemente diferente da somativa. No entanto, para os autores, como dito anteriormente, não deveria haver uma discordância entre a avaliação formativa e a somativa no ensino superior, ambas são necessárias.

Um outro problema, apresentado por Antoli et al. (Ibidem), refere-se aos instrumentos utilizados pelos professores para a coleta de informações. Eles afirmam que os professores utilizam-se quase somente de exames escritos (ensaios, provas escritas¹¹) os quais visam apenas a memorização do conteúdo. Para os autores, as avaliações deveriam valorizar mais a qualidade do que a quantidade de conhecimentos. Considerando que a

¹¹ O uso de provas e exames para avaliar a ação educativa data desde as épocas mais remotas da humanidade (Noll, 1957, Borden e Passeron, 1970, Depresbiteris, 1989 apud Camargo, 1996). No entanto, os primeiros estudos sistemáticos sobre os exames escolares surgiram nos EUA, apenas em 1845, na cidade de Boston, Estado de Massachussets (Camargo, 1996).

simples aquisição e memorização de conhecimentos e/ou informações não é garantia de aprendizagem.

Um dos questionamentos também presente na literatura mundial sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior é : *até que ponto o processo de avaliação favorece ou dificulta o alcance de uma das principais metas da educação superior, que consiste em desenvolver no aluno a capacidade de pensar, de processar informações de maneira cada vez mais complexa, aumentando sua responsabilidade de competência em relação ao próprio aprendizado.* (Godoy, 1995:10).

Segundo a autora, as mudanças tecnológicas e sociais, o fluxo constante de informações reforça a idéia de que a Educação Superior deve levar os alunos a se tornarem aprendizes independentes para que possam estar preparados para lidar, no futuro, sem tantas dificuldades com as mais diversas situações.

O modelo de organização do trabalho predominante na atualidade, segundo Heloani (2000), é o Pós-Fordista, o qual traz os mesmos princípios do modo de produção Taylorista e Fordista (hierarquização das tarefas, disciplina no trabalho, necessidade de se produzir mais em menos tempo)¹² no entanto com algumas diferenças, como por exemplo: a valorização do trabalho em equipe; direito a participação do trabalhadores nas decisões; necessidade do trabalho criativo; valor a qualificação e requalificação do trabalhador; crença na "lógica do mercado", na competitividade. A universidade além de buscar ampliar e atualizar a formação de seus estudantes para atender as transformações do mundo do trabalho, precisa propor atividades em grupo, que valorize as relações humanas não só o tecnicismo, que incentivem o aluno a refletirem e a exercerem sua capacidade de inovar e transformar.

De acordo com David Boud (1990 apud Godoy, Ibidem), nem sempre as avaliações a que os alunos são submetidos no Ensino Superior contemplam valores, interesses e necessidades da comunidade acadêmica. Estas acabam não favorecendo a independência, a reflexão, e uma análise crítica correspondendo aos objetivos educacionais previstos.

Apesar de muitos professores universitários considerarem-se críticos em relação ao próprio trabalho, geralmente, desenvolvem e reproduzem, sem questionamento, práticas

¹² Para um entendimento maior dos modos de organização do trabalho Taylorista, Fordista e Pós-Fordista ler Heloani (2000).

avaliativas adotadas por antigos professores, as quais valorizam a memorização dos conteúdos, reprodução dos argumentos e pontos de vista adotados pelos docentes. Além disso, as situações de avaliação aparecem, normalmente, como um momento desvinculado do processo de ensino, carregadas de ansiedade, por parte dos alunos, que são obrigados a trabalhar sobre pressão (Godoy, *Ibidem*).

Freitas (1995) afirma que o professor tem muita dificuldade para aceitar que muitas vezes o desempenho dos alunos não é bom porque há falhas na sua metodologia. A revisão do método de ensino que utiliza não costuma ser indicada, pelos professores, como uma forma de superar as dificuldades dos alunos.

Para Antoli et al. (*op.cit*) há também uma falta de coerência entre os aspectos avaliativos, níveis de exigência, tipo de intervenção docente e as formas de avaliação. Os professores universitários não deixam claro para seus alunos quais são os critérios que utilizam para avaliá-los abrindo com eles a possibilidade de negociação.

Ao investigar a prática avaliativa percebe-se um fortalecimento de julgamentos de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor (Hoffman, 1994). As notas são geralmente usadas para classificar os alunos dentro e de acordo com algumas posições, em que a maior ênfase é dada à comparação de desempenho, e não aos objetivos instrucionais que se deseja atingir. O aluno é classificado como inferior, médio ou superior ao seu desempenho e muitas vezes fica preso a este estigma, não sendo valorizado o seu potencial. As notas são somadas e divididas, dando à avaliação um caráter exclusivamente comercial, contabilístico, que desconsidera o aspecto educacional (Luckesi, 1998).

O citado autor argumenta, ainda, que a prática pedagógica está voltada mais para uma pedagogia do exame do que para uma pedagogia do ensino e aprendizagem. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os professores se utilizam permanentemente das provas enquanto procedimentos de avaliação e os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados. Os alunos ao iniciarem um ano letivo estão interessados em saber como serão avaliados; o que terão que fazer para conseguir a aprovação. Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas e as médias vão sendo obtidas. A nota é o que predomina, não importando como foram obtidas. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o processo de ensino aprendizagem.

Há professores que utilizam-se das provas como um fator negativo de motivação, ou seja, fazem dela uma ameaça constante para que seus alunos fiquem com medo de serem reprovados e estudem. Isso faz com que os estudantes dediquem-se aos estudos não porque os conteúdos são importantes e significativos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova (Luckesi, Ibidem).

Sobierajski (1992 apud Freitas, 1995) afirma que diante dos resultados que os alunos obtém na avaliação o professor não realiza nenhum trabalho para lidar com suas dificuldades. Além de servir para classificar o aluno, controlá-lo para a obtenção de obediência, ela é usada para exigir dele responsabilidade e participação. A necessidade do aluno de obter uma boa nota o motiva a estudar em casa. *As práticas de avaliação estão articuladas com a necessidade do professor controlar e motivar os alunos, ou seja, estão ligadas intimamente à forma de "administrar a sala de aula".*(Freitas, Ibidem: 217).

A atenção centralizada nas provas e notas, apresentam desdobramentos na relação professor e aluno. Os professores elaboram suas provas para “testar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem. Em muitos casos elaboram provas para reprová-los, formulando itens que não se referem aos conteúdos ensinados em sala de aula ou construindo questões com um nível muito maior de complexidade do que aquele que foi trabalhado em aula.

A compreensão de muitos professores é a de que tudo pode ser medido, sem se dar conta que muitas notas são atribuídas aos alunos arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos e confusos, ou precisos demais para serem determinados (Hoffman, 1993).

Não há nada que desmotive e desorienta mais os alunos que o desconhecimento dos critérios de avaliação, a diversidade de critérios de avaliação entre professores de uma mesma matéria frente a um mesmo elemento de avaliação (Espin López e Rodrigues Lajo, 1993 apud Antoli et al., 1995).

Para Almeida (1997) discutir os critérios de avaliação é necessário para estar orientando não só os alunos mas o próprio processo de avaliação em si. Explicitar os critérios faz parte do *real compromisso com a construção do conhecimento de todos os envoltórios no processo educacional.* (p.48). A questão dos critérios, conforme a autora,

não tem sido tratada com frequência e seriedade, talvez pelo fato, de serem específicos a cada disciplina e aos objetivos da mesma.

Antoli, et al. (op.cit) afirmam que cada matéria, especialidade, momento do curso universitário, requerem critérios distintos de correção. Em ciências exatas, por exemplo, freqüentemente se corrige a avaliação buscando do aluno a compreensão e abstração que foi capaz de alcançar; em ciências humanas, história, por exemplo, geralmente se considera a capacidade do aluno investigar fontes e evidências que justifiquem os fatos históricos. É importante, na opinião desses autores, portanto, que o aluno saiba como, segundo que critérios, seu trabalho será valorizado. Eles complementam essa discussão dos critérios de correção dizendo também que corrigir não é um ato puramente objetivo, como muitos pensam. Fatores como a relação professor-aluno, o sexo do aluno, a classe social a que pertence, comparações com outros alunos, o estado emocional do professor no momento da correção, podem exercer uma grande influência na mesma.

Segundo Laterza (1980:68 apud Almeida, op.cit:48), *o critério de avaliação, fundamentalmente, deve ser escolhido como o resultado de consenso entre alunos e professores, fruto de discussão (inclusive sobre o próprio curso) e basicamente deverá levar em conta os conhecimentos mínimos necessários naquela matéria.*

Estabelecer critérios significa o avaliador predeterminar em que e quanto o indivíduo será avaliado, quando e como correrá a avaliação e qual o símbolo (nota, conceito, grau) expressará o resultado da avaliação (Almeida, Ibidem).

Para Falcão Filho (1995) o ensino ministrado pelo professor e os critérios de avaliação de que se utiliza não são aleatórios, mas sim consequência de sua formação, das condições de trabalho que lhes são dadas, bem como da concepção que tem de sociedade, educação e ensino.

Luckesi (1984:6 apud Freitas, 1995: 227) também entende que os procedimentos de avaliação estão comprometidos com um modelo de sociedade. Segundo o autor : *o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia que nada mais é do que uma concepção teórica de educação, que por sua vez traduz uma concepção teórica da sociedade.*

Segundo Souza (1991 apud Falcão Filho, Ibidem), as *posturas contraditórias*, entendidas como as formas mais variadas de avaliação, no que diz respeito ao que é certo

ou o que é errado, no que se refere a avaliação da aprendizagem, resultam das concepções que são transmitidas aos docentes, não só sobre educação e ensino mas também sobre avaliação.

Falcão Filho (op.cit:77) vê uma relação muito grande entre avaliação da aprendizagem do aluno e avaliação do ensino:

A avaliação do aluno é consequência da avaliação de sua aprendizagem; e a aprendizagem é consequência, principalmente do ensino ministrado; logo, a avaliação da aprendizagem implica a avaliação do ensino (...) A avaliação do ensino implica a avaliação do professor e inclui a avaliação de sua formação e das suas condições de trabalho.

Trabalhos americanos enfatizam a idéia de que os docentes deveriam receber uma formação que lhes possibilitasse trabalhar, de forma mais competente, com os vários procedimentos e instrumentos passíveis de avaliar o rendimento do aluno. Eles deveriam também ser mais motivados a criar e propor novas formas de avaliação da aprendizagem (Antoli et al., op.cit).

Se há controvérsias em como avaliar, há um ponto comum entre todos que se encontram envolvidos com o processo ensino-aprendizagem: a necessidade da avaliação, e esta como um dimensionamento ético, para reorientar o caminho do ensino-aprendizagem. É preciso ter claro que na avaliação da aprendizagem o objeto é a avaliação do aluno e esta deve ter como função a sua qualificação e não a sua classificação (Luz,1997).

Para Souza, C. (1994), definir por meio da nota ou conceito as dificuldades ou facilidades do aluno é apenas uma forma de identificar sua posição em uma escala. Acreditar que uma nota ou conceito que correspondam a média de aprovação possa explicar o rendimento do aluno é justificar uma decisão de aprovação ou reprovação. Não analisar o significado de uma nota no processo de ensino, as condições de aprendizagem oferecidas, os instrumentos e processos de coleta de dados empregados para a obtenção de tal nota ou conceito, a relevância deste resultado na continuidade da programação do curso, é reduzir inadequadamente o processo avaliativo, limitando a perspectiva de análise do rendimento do aluno e a possibilidade do professor em compreender o processo que coordenada em sala de aula.

Demo (1995:323) fala em *lógica e democracia da avaliação*. *Lógica da avaliação* seria a *coerência necessária entre avaliar e ser avaliado, que se origina da própria lógica do conhecimento questionador*. Para o autor questionar é muito importante para que se possa intervir sobre alguma coisa. Por *democracia da avaliação* se entende, segundo o autor, o compromisso educativo que tem a avaliação, buscando a *necessária transparência* de seus critérios e procedimentos. A avaliação deve ser feita, de uma forma, que aquele que está sendo avaliado possa se defender caso considere injustos e/ou negativos, os resultados de sua avaliação.

Para Demo (Ibidem:327) *a avaliação não é feita para excluir, machucar, desfazer, liquidar (...) A avaliação é um processo permanente de sustentação da aprendizagem do aluno "agindo preventivamente" (diagnóstico sempre atualizado) e "estrategicamente" (propondo saídas e garantindo a evolução positiva)*.

Há alguns autores como Sadler (1989 apud Godoy, 1995), que apontam a auto-avaliação do aluno como um dos caminhos para a melhoria de seu desempenho. O aprendiz, no caso o aluno, deve passar de uma situação em que o *feedback* é fornecido pelo professor para uma situação em que ele próprio tenha auto-controle sobre sua aprendizagem. O aluno é visto como capaz de monitorar a qualidade de seu próprio trabalho. Mas, isto exige do aluno, segundo o autor, clareza em relação aos objetivos que pretende alcançar e o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam comparar a qualidade do que está produzindo em relação ao padrão esperado.

Demo (op.cit) entende que o processo de comparação está presente no momento em que se avalia, afirmando que avaliar é "educar a comparação", descreve dois momentos importantes de comparação:

1º) É aquele que o aluno encontra na avaliação a maneira de medir suas próprias forças, de saber até onde é capaz, sobretudo o que consegue fazer ou ainda necessita fazer, assim o *primeiro horizonte não é a concorrência externa, mas o desafio da evolução própria* (p.327); 2º) O aluno compara-se a padrões externos, seja frente ao desafio curricular, frente aos colegas, ou frente a sociedade. *A própria luta pela vida recomenda que é mister garantir um mínimo de desempenho para ser viável garantir um lugar ao sol em sociedade ou na economia.* (Ibidem)

Para Werneck (1996) e Antoli et al. (1995) o ato de avaliar também não deve restringir-se aos educadores sendo transmitido aos educandos para que, pela auto-avaliação, possam eles mesmos estarem verificando sua aprendizagem, dificuldades e buscando melhorias.

Segundo Godoy (op.cit), a proposta de auto-avaliação não é facilmente aceita por aqueles que acreditam que somente os professores possuem competência para avaliar o trabalho do aluno. Muitos docentes acreditam que a avaliação deve ser de sua responsabilidade porque é uma tarefa que envolve conhecimento especializado, e também porque a participação dos alunos em suas avaliações pode atrapalhar o andamento das atribuições de notas em períodos determinados pela instituição.

Contudo, Demo (1995), afirma que é preciso tomar cuidado para que a avaliação não se restrinja a auto-avaliação, porque o "olhar externo" também é muito importante.

Ainda segundo Demo (Ididem) mais importante que a média numérica é a "evolução do aluno". Se o aluno vai mal em uma primeira prova, mas consegue ir bem em uma segunda, não é a média das notas das duas provas que deve ser considerada, mas o fato de ter ido bem na segunda prova. A evolução é que deve ser valorizada e não os resultados numéricos.

Para Souza, V. (1994) a avaliação deve ser:

- *útil, viável, exata, justa, funcional* (seus objetivos devem ser bem definidos, pois, não se pode avaliar se não se estabelece o que se pretende);
- *sistemática* (não pode ser vista separadamente, mas dentro de um sistema mais amplo, o sistema de ensino-aprendizagem)
- *contínua* (não deve ocorrer ao final de um semestre ou ano letivo, mas ao longo do processo)
- *integral* (interessa o aluno como um todo, verificar não só aquilo que ele sabe, mas como se utiliza desse saber)
- *orientadora* (deve buscar o aprimoramento).

Hoffman (1991) acredita que as contradições que se estabelecem em torno da prática de avaliação decorrem da dicotomia educação e avaliação, ou seja, *os educadores percebem a ação de avaliar e de educar como dois momentos distintos e não relacionados.*(p.54). A avaliação passa a ser vista simplesmente como uma exigência

burocrática do sistema de ensino, ou como julgamento dos resultados. Estabelece-se uma rotina de tarefas e provas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. O grau, nota, conceito, são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento do seu significado e poder. Surge uma relação de antagonismo entre o professor e o aluno que leva a *sofridos episódios de avaliação*. O professor vê na avaliação apenas uma exigência burocrática e o aluno "sofre" o processo avaliativo, descaracterizando a avaliação de seu significado de investigação, dinamização e contribuinte da construção do conhecimento.

A avaliação não deve ser uma arma do professor contra o aluno. O bom professor não precisa de "armas" contra seus alunos. A avaliação é um processo de valorização do ensino e da aprendizagem produzidos em uma aula e, portanto, é um instrumento didático e muito útil tanto para os alunos quanto para o próprio professor, que ao avaliar seus alunos e sua aprendizagem está, automaticamente, avaliando o trabalho que realizou e conhecendo melhor sua docência (Antoli et al., 1995).

A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, exige dos educadores confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades, valorização de suas capacidades, dificuldades e interesses. Os erros, as dúvidas dos alunos não devem ser desvalorizados e sim vistos como *impulsionadores da ação educativa*, permitindo ao professor verificar como o aluno *se posiciona diante do mundo e constrói suas verdades* (Hoffman, 1991:56).

O professor assume um papel importante quando se fala em avaliação na perspectiva de construção do conhecimento. Ele é quem estimulará o aluno a elaborar novas questões a partir de respostas formuladas. Uma prática avaliativa coerente com esta perspectiva exige do professor uma visão ampla e detalhada de sua disciplina e também um aprofundamento em teorias do conhecimento para que ele consiga se colocar no lugar do aluno, compreendendo suas dificuldades. Para Hoffman (Ibidem) *Pensar como o aluno pensa e porque ele pensa dessa forma, não é tarefa costumeira dos professores*, principalmente os de Ensino Superior que geralmente tem um grande número de aluno na sala de aula. Warren e Buchnan & Rogers (1987, 1990 apud Godoy, op.cit), afirmam que propor estratégias de avaliação inovadoras que sejam adequadas as salas com um grande número de alunos, como as de uma universidade, constitui um desafio. Acompanhar as

dificuldades dos alunos não é uma tarefa fácil. No entanto, as palavras de Hoffman (1991) mostram a necessidade de professores encontrarem formas de não ignorá-las.

Escorza (1995 apud Antoli et al., op.cit) realizou um estudo sobre a realidade da avaliação na Universidade de Zaragoza. Segundo este estudo, a forma como a avaliação vem sendo realizada, distante da importante função de favorecer o processo de ensino-aprendizagem, tem contribuído para o progressivo aumento das taxas de evasão universitárias e também para o aumento na abstenção, dos alunos, nos exames. Conforme Luckesi (1998), as provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de avaliação. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado, a avaliação deixa de ser uma oportunidade de aprendizagem significativa. As notas são desvinculadas da aprendizagem. As médias são as média entre números e não expressões de aprendizagem bem ou mal sucedidas. Isso acaba desmotivando os alunos que passam a não ver nenhum sentido no ato de avaliar.

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 "desconfiômetro" 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, quanto a influência do desempenho acadêmico na evasão de

universitários, revelaram que 64,7% dos alunos que responderam que seu CR¹³ não reflete o seu desempenho, acreditam que o fator que melhor explica essa situação é o fato do sistema de avaliação do professor ser inadequado.¹⁴ Este posicionamento já é apontado por Souza e Placco (1994), quando afirmam que enquanto alguns professores questionam se a forma como avaliam seus alunos realmente lhes possibilita perceberem se estão aprendendo, os alunos acusam a impossibilidade da avaliação traduzir em notas as suas dificuldades, os seus conhecimentos, e de oferecer condições para que o professor entenda a sua trajetória escolar.

É interessante estar ressaltando que no curso de Física, desde o 1º 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 (Anexo 1), 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*

¹³ 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 cumulativamente em relação aos períodos anteriores. Este índice tem a função de informar tanto a instituição, quanto ao próprio aluno o seu rendimento no curso.

¹⁴ Esses dados resultam de uma pesquisa de Iniciação Científica (Desempenho Acadêmico e Condições de Estudo em Universitários e em Alunos Evadidos), que desenvolvi, e contribuíram para o interesse em estar entendendo um pouco mais sobre a avaliação da aprendizagem na Universidade, de modo especial no curso de Física.

sistemas docentes de avaliação são inadequadas? Como os professores dos alunos que têm esta posição compreendem as suas práticas avaliativas?

III. OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo *identificar, caracterizar e analisar as práticas avaliativas existentes no curso de Física da UNICAMP, a partir da ótica de alunos e professores.*

IV. METODOLOGIA

INFORMANTES

Participaram do estudo 8 *alunos*, do curso de Física Gleb Wataghin (IFGW), da UNICAMP, e 6 *docentes* que atuaram junto a esses alunos.

O critério de escolha destes alunos baseou-se na participação dos referidos alunos como sujeitos da pesquisa Desempenho Acadêmico, Hábitos e Condições de Estudo em Universitários e em Alunos Evadidos¹⁵, na qual responderam a um questionário proposto, indicando que o principal motivo de seu CR (Coeficiente de Rendimento) não refletir o seu desempenho era o fato do sistema de avaliação do professor ser inadequado.

No caso dos professores, os próprios alunos os referiram. A partir de tal referência a seleção dos docentes foi encaminhada.

PROCEDIMENTO

A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista semi-estruturada, com cada um dos informantes (alunos e professores).

A entrevista semi-estruturada é, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes (Triviños, 1987:146).

Elabora-se um roteiro para orientar a entrevista, mas isto não significa que as únicas perguntas feitas ao informante serão as do roteiro. A sua fala pode sugerir que sejam feitas outras questões também importantes para o estudo.

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 11 alunos¹⁶ do curso de Física, por telefone, via e-mail ou pessoalmente. Este acesso ao banco de dados facilitou o trabalho de localização dos alunos, dispensando o contato planejado para ser feito com a Coordenação do curso de Física.

¹⁵ Esta pesquisa foi realizada dentro do Programa de Iniciação Científica do CNPq, tendo sido concedida bolsa no período de agosto/1998 a julho/1999.

¹⁶ O projeto previa a realização de entrevistas com 11 alunos.

Dos 11 alunos foram localizados apenas 9, os demais (2 alunos) não foram localizados pelos seguintes motivos: não se encontravam no telefone fornecido pelo sistema de dados, não responderam aos e-mails enviados, e/ou não foi possível encontrá-los pessoalmente.

Para verificar se as questões elaboradas eram capazes de atender aos objetivos da pesquisa, realizou-se um pré-teste. O pré-teste tem a função não só de verificar se as questões respondem aos objetivos de uma pesquisa. Segundo Gil (1987), o pré-teste evidencia também possíveis falhas na elaboração das questões, como por exemplo, se estão muito complexas, se são desnecessárias ou causam constrangimento e/ou cansaço para o informante.

Assim, antes de realizar as entrevistas com os alunos selecionados para o estudo foi feita primeiramente uma entrevista com 1 aluno, que embora do curso de Física, não fazia parte do grupo de 11 alunos selecionados. Os critérios de escolha para esse aluno basearam-se no fato dele não fazer parte do grupo de selecionados, por estar no 8º semestre tendo, portanto, uma vivência do curso, e em virtude da pesquisadora já conhecê-lo, o que facilitou o contato.

Com os 9 alunos que foi possível estabelecer contato explicou-se do que se tratava o estudo e foi agendado um horário que, de acordo com suas possibilidades, poderiam estar concedendo a entrevista. Houve 1 aluno que não concedeu a entrevista argumentando falta de tempo no primeiro semestre do estudo (agosto à dezembro/99), e não comparecendo no dia e horário agendado para a entrevista no segundo semestre (janeiro à julho/00).

A maioria das entrevistas com os alunos aconteceram na sala do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior, na Faculdade de Educação da UNICAMP. Apenas três foram, por preferência dos alunos, realizadas em outros espaços, como sua casa ou laboratórios do Instituto de Física.

Ao invés de estar realizando entrevistas, simultaneamente, com alunos e professores, no primeiro semestre, optou-se por realizá-las com os professores no segundo semestre. Tal opção assenta-se no fato de que os alunos entrevistados poderiam confirmar e/ou indicar os docentes com os quais tiveram aula e foram por eles avaliados.

O fato dessa pesquisa ter partido de uma anterior permitiu com que se tivesse o nome de alguns professores que estavam na sala dando aula para os alunos, no momento em que o questionário foi aplicado. A incerteza quanto a disponibilidades dos professores e a necessidade de entrar em contato com um número significativo de professores, trouxe a

idéia de pedir para que os alunos indicassem alguns professores que haviam dado aula para eles também. Assim, foi possível ampliar a lista de professores para estabelecer contato.

Antes de entrar em contato com os professores confirmados ou indicados pelos alunos entrou-se em contato com a Coordenação do Instituto de Física para explicar o estudo, seus objetivos e informar do contato que seria feito com os professores. O contato foi feito inicialmente via e-mail, cuja carta encontra-se no Anexo 2, e depois pessoalmente. A Coordenação do Instituto foi muito receptiva e mostrou-se bastante interessada no trabalho, elaborando mais uma carta (Anexo 3) para facilitar o acesso aos professores e informá-los que estava acompanhando e apoiando o estudo.

Após o contato com a Coordenação foi feita uma busca na Internet, página do Instituto de Física Gleb Wataghin¹⁷, do endereço eletrônico e telefone dos professores. Entrou-se em contato com um número total de 10 professores, via e-mail. Sendo desses 10 professores, 4 confirmados e 6 indicados. Do grupo de 10 professores, 7 responderam aos e-mails agendando um horário para a entrevista. Foram estabelecidos um 2º e 3º contato com os outros 3 professores. Mas, estes não retornaram.

Considerando significativo o número de professores que aceitaram participar do estudo (N=7), tendo em vista os objetivos deste estudo, optou-se por ficar com esse grupo de professores.

Realizou-se um pré-teste também com o roteiro dos professores para verificar se o mesmo atendia aos objetivos da pesquisa. Considerou-se como pré-teste o primeiro professor entrevistado.

As entrevistas com os professores foram todas realizadas em suas salas ou departamentos do Instituto de Física, também por preferência dos professores.

Assim como a Coordenação, os professores também foram bastante receptivos, interessando-se pelo estudo.

As entrevistas realizadas tanto com alunos como com os professores foram gravadas em áudio¹⁸, com a duração de 30 a 60 minutos cada uma, e transcritas para análise.

Segundo Queiroz (1991:86), *transcrição é a reprodução de um documento escrito ou oral, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique*. A autora fala que em uma pesquisa o ideal é que o próprio pesquisador que entrevistou o informante seja também o transcritor da fita. *Ouvir e*

¹⁷ <http://www.ifi.unicamp.br/faculty.html>

¹⁸ Os entrevistados permitiram a gravação das entrevistas.

transcrever a entrevista constitui para ele um exercício de memória em que toda a cena é revivida: uma pausa do informante, uma tremura de voz, uma risada, a utilização de uma determinada palavra em um determinado momento (...).(p.89)

MATERIAL

Como instrumento de coleta de dados ou informações foram elaborados roteiros (Anexo 4 e 5), para a entrevista semi-estruturada, o qual foi desenvolvido junto aos alunos e s professores.

Os roteiros foram estruturados procurando abordar as seguintes áreas temáticas: a concepção de avaliação de alunos e professores, as características das práticas avaliativas realizadas no curso de Física, o lugar do aluno na avaliação e propostas de transformação nas dinâmicas avaliativas de aprendizagem.

Para cada grupo de questões elaborou-se uma justificativa, com base nos estudos realizados e nos objetivos da pesquisa. Esta foi uma forma de verificar se as mesmas eram capazes de responder aos objetivos propostos.

PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos, por meio das entrevistas foram organizados e explorados a partir da ótica qualitativa por meio da análise de conteúdo.

Segundo Lüdke e André (1986), analisar os dados qualitativamente significa "trabalhar" todo o material ou informações obtidas durante a pesquisa. A análise de conteúdo envolve leitura crítica do material coletado, mapeamento dos temas que se mostraram mais recorrentes e das zonas de convergências e divergências acerca do objeto investigado.

Neste sentido, foi construída uma matriz com as respostas dos alunos e professores, procurando dar visibilidade aos significados atribuídos pelos sujeitos. Esses movimentos analíticos possibilitaram estruturar eixos organizadores: o processo de avaliação no curso de Física, as concepções de avaliação, as interações professor-aluno no contexto do processo avaliativo.

V. RESULTADOS: OS DADOS APREENDIDOS

Este capítulo apresenta os resultados coletados, destacando os posicionamentos discentes e docentes a partir das entrevistas realizadas. Procurou-se estruturar uma organização dos dados que favorecesse a visibilidade das respostas de alunos e professores¹⁹. Assim, optou-se por apresentar os dados separadamente e agrupados por eixos temáticos.

5.1. OS POSICIONAMENTOS DOS ALUNOS: DO VIVIDO AO DESEJADO

5.1.1. Caracterização dos alunos

Do grupo de 8 alunos que participaram do presente estudo 5 estavam terminando o curso, quando entrevistados, e 3 já haviam concluído e ingressado no mestrado. Todos os alunos entrevistados apresentam, portanto, uma vivência do curso de Física a qual foi o suporte para se posicionarem frente as questões que foram feitas sobre as práticas avaliativas de seu curso.

5.1.2. As dinâmicas do processo avaliativo

No curso de Física os alunos são predominantemente avaliados por provas.

"(...) o jeito que a gente é avaliado na Física só, não só, mas dá pra contar no dedo as matérias que a gente não faz prova. Têm alguns laboratórios que a gente faz entrevista, faz argüição, sabe? (...) Mas, prova é o que a gente mais faz. A gente é lotado de prova."(A2)

Segundo os alunos, eles precisam ter 4 notas ao final do semestre, para que dela seja feita a sua média. São três notas de provas e uma 4ª nota de "testinhos" ou "provinhas",

¹⁹ Utilizou-se da letra A para identificar os alunos e da letra P para identificar os professores. Ambas seguidas do número atribuído a cada sujeito participante da pesquisa.

listas de exercícios, papers, seminários, argüição ou qualquer outra atividade que fica a critério do professor. Geralmente, essa 4ª nota resulta das listas de exercícios ou dos "testinhos", os quais referem-se, segundo os alunos, a provinhas em que lhes é cobrado um dos problemas da lista de exercícios a qual sempre lhes é pedido para fazerem. A média dos "testinhos" vale uma prova, uma nota.

(...) "Porque um dos critérios da avaliação para a média sete é que você tem três notas de provas e uma 4ª nota de listas, de atividades quaisquer.(...). Geralmente são três provas e um monte de provinha. (...). "(A1)

A diferença entre prova e "testinho" é que a prova é elaborada com base em todos os exercícios da lista e em toda a matéria dada até o momento, enquanto o "testinho" em apenas em um dos exercícios de uma determinada lista.

Os alunos são avaliados constantemente. Praticamente toda semana eles fazem um "testinho" e ao final do mês uma prova. Sendo assim, eles estão sempre tendo que se preparar, principalmente, por meio da resolução de listas de exercícios, para serem avaliados.

"Então o critério é esse, são três provas...são 4 critérios de avaliação, às vezes cada um tem pesos diferentes. Mas é, 1ª prova, 2ª prova, 3ª prova e listas, pode ser critério pessoal do professor, pode ser sei lá, coisas que ele quiser: um 4º conceito, em cima disso faz a média. Bom, essas listas acabavam sendo mais estressantes que as 3 provas juntas, porque você tinha que entregar (...) Você era obrigado a fazer uma lista por semana e uma provinha por semana, então em cada semana você tinha três ou quatro. Não tinha um dia da semana, no máximo um dia sim, um dia não que se tinha ou que tá fazendo uma lista ou fazendo uma prova, ou quer dizer (...). " (A1)

A maioria dos alunos entrevistados parecem não gostar desse sistema. Segundo eles, acaba sendo muito mecânico, gera pressão, estresse e não favorece o processo de ensino-aprendizagem.

"(...) Porque o curso de Física é muito veloz. Ele é cruel e veloz. Porque é prova atrás de prova e você tem que dar uma resposta rápida, você não tem tempo de assimilação. "(A1)

Os alunos se vêem sobrecarregados, tendo que resolver muitas listas e estudá-las em pouco tempo. Eles criticam a preocupação dos professores não com o entendimento de conceitos, mas com o resultado numérico dos problemas que lhes são cobrados nas provas.

"(...) O processo de aprendizagem era basicamente jogado na feitura de listas. Quer dizer... que às vezes muitos não chegavam a fazer, chegavam a copiar, porque... era... Quanto a isso eu não tiro crédito, eu não deprecio quem até copiava não, porque o sujeito se via numa avalanche de listas, de exercícios, que acabava se criando uma lógica da... o que eu acho que acabou gerando nos estudantes, uma lógica da... sei lá, uma lógica de utilização: eu faço essa, você faz aquela e a gente junta as duas e entrega, porque não vai dar para eu fazer as duas, e você fazer as duas. Então gerou uma espécie de sei lá, utilização das listas." (A1)

Os alunos, muitas vezes, não dão conta de fazer todas as listas propostas. Mas, como precisam fazê-las, para não prejudicarem sua nota, acabam se organizando para que cada aluno fique responsável por uma lista ou por alguns exercícios. Assim eles trocam as respostas e conseguem entregar a lista no prazo estabelecido pelo professor.

"Mas o problema é que o método que a gente vive aqui na Física é um método assim, a gente faz lista de exercício, aí, as vezes, no sufoco porque a gente fica lotado dessas coisa, aí uma pessoa vem e

pega uma lista do outro, sabe, e decora o processo. E daí quando ela chega na prova e reproduz o processo, chega num resultado numérico, é impressionante como o professor quer ser objetivo nessa hora, no critério de avaliação. E se a pessoa reproduziu o processo certinho ele vai e dá a nota sabe, porque chegou no resultado, mesmo se você é uma pessoa que entendeu a coisa. É... faz o exercício lá, calcula a coisa, chegou no final deu um resultado numérico diferente, sabe, aí o cara te desconta, sabe. Então, é uma coisa, eles não são tão maleáveis, entendeu? Então às vezes um cara que reproduz um processo e chega num resultado numérico o que não quer dizer muita coisa né, o cara diz "ah, mas o que que eu posso fazer? Tá aqui o cara escreveu."(A2)

Os alunos contam que a maioria dos professores, para avaliarem os alunos seguem a deliberação do Instituto que estabelece a média sete, e os critérios de avaliação, ou seja, como as disciplinas devem ser avaliadas. Ela sugere que os professores dêem quatro notas. Sendo três notas de provas e uma de testes, listas de exercícios ou outra atividade a critério do professor. Dessas notas é feita a média do aluno. Como é uma deliberação mesmo os professores que não estejam muito de acordo acabam tendo que segui-la. Um dos alunos afirma ter a impressão de que os professores estão de acordo com os critérios sugeridos pela deliberação, ou seja, acreditam que eles são capazes de avaliar os alunos, já que anos se passaram e nada foi feito para alterá-la.

"(...) Se você for ver na deliberação eles determinam lá como é uma disciplina teórica, e uma disciplina experimental e como deve ser as avaliações dessas disciplinas. Então, imagina que você é um professor de uma disciplina e você não concorda com aquilo, mas é uma deliberação da sua unidade, sabe. Imagino que até tenha gente que, às vezes, quer mudar, mas é uma deliberação da unidade, então, ele acaba tendo que seguir. A impressão que me dá é que como é uma deliberação da unidade e não retomaram discussões

sobre isso, e já faz cinco anos que isso aí foi feito, acho que é de 94 essa deliberação, eu acho que eles concordam com tudo isso, eu acho que a concepção deles é essa mesmo. Então, eu...eu acho que eles pensam que a coisa é assim mesmo, que eles acham que eles tão avaliando o quanto que a gente sabe, apesar de eles um dia terem sido aluno (...)."(A2)

Os alunos têm direito a opinar apenas em relação as datas ou negociar a possibilidade de ficarem um pouco mais de tempo em uma matéria. A ementa está definida e, normalmente, não é possível discutir a mudança de conteúdos, por exemplo. A forma como o aluno será avaliado também não entra em discussão. O professor é quem decide e não a altera. A maioria cumpre o critério sugerido na deliberação, pela Congregação. Embora a deliberação mencione que o professor pode mudar o critério de avaliação se apresentar à Coordenação uma proposta fundamentada, antes do início das aulas, segundo um dos alunos, apenas alguns mudam a forma de avaliar.

"(...) Se a pessoa quiser fazer um critério diferente da deliberação, ela tem que primeiro pedir autorização pra Coordenadoria de Graduação, aí a Coordenadoria de Graduação aprova ou não aquele critério de avaliação daquele professor, e só depois disso..."(A2)

Todos os alunos afirmaram que os professores costumam deixar claro, desde o início do curso, como e quando serão avaliados. Há, segundo os alunos, uma norma interna, da Coordenação do Instituto, que exige que os professores dêem seu programa logo na primeira semana de aula explicando como será o curso e o processo de avaliação.

"Ele tem que deixar, por causa das normas. Faz parte das normas fazer isso. Isso é regra, regra do jogo. A maioria dá programa, diz como é que vai ser o critério de avaliação, discute."(A1)

Embora, o professor fale como avaliará ele não fala sobre os critérios de correção. Quando há algum problema de correção os alunos discutem diretamente com o professor.

"É...essa é a coisa assim que... vamos dizer assim... o que é preconcebido, sabido em geral, mas que ninguém nunca fala. É o que fica subentendido, esse critério. Sempre que há problema de correção, eles discutem caso a caso, depois com o aluno. Mas, eles não falam sobre o critério que eles vão usar, sabe. Tudo que acontece depois é, se você não tá contente com a sua nota é pessoal depois, sabe, é você com o professor."(A2)

"Não. Não. O que era claro era que a prova era constituída, normalmente, de 4 questões, cada questão valia 2.5. Mas, até aí o que você precisava pra acertar a questão inteira, o que não precisava, aí nunca ninguém discutiu o critério de correção." (A6)

A maioria dos alunos quando têm alguma dúvida, tanto em relação ao conteúdo quanto a correção, no momento em que o professor entrega a prova, ou não o procuram ou raramente o procuram para esclarecê-la. Apenas 3 alunos afirmaram ter o hábito de procurarem o professor.

Um dos alunos afirmou que não procura mais os professores pelo fato de não ter sido bem recebido pela maioria deles quando os procurou, principalmente para esclarecer dúvidas que tinha em relação ao conteúdo, a um exercício que havia sido considerado errado pelo professor, por exemplo.

É importante mencionar que não são todos os professores que agem assim. Há aqueles que dispensam a atenção necessária ao aluno. Embora os alunos falem sempre da "maioria dos professores", algumas falas revelam que no IFGW há alguns professores diferentes, ou seja, preocupados com a aprendizagem dos alunos.

"Agora eu não pergunto mais porque eu fui muito maltratado. Eu fui muito maltratado (...)Primeiro que se você chega com nota baixa lá,

eles já vão olhar pra você, assim, daquele jeito. E aí já vão meio que menosprezar o aluno. Tem muito professor que faz isso, tem outros que não, que sentam, conversam com você, falam "o que aconteceu?" "aconteceu isso, aquilo". Cê fala não, fui eu quem não estudei direito, tal. Agora outros não, outros não querem nem... é que nem eu te falei, não querem nem saber. Porque é daquele jeito dele mesmo." (A5)

Segundo a maioria dos alunos, o distanciamento por parte de grande parte dos professores contribui para que não os procurem. O aluno opta por resolver suas dúvidas com os colegas ou estudando.

"(...) É bem diferente do que aconteceu no cursinho e no colegial, né. Eu procurava muito professor, né, eu entrava em contato, tinha contato com professor. Aqui, eu acho que há um distanciamento, por parte dos professores também, e isso fez com que eu não procurasse eles, e resolvo a dúvida estudando. Mas, acho que isso não prejudicou tanto assim, o fato de não ter tido contato com eles. Eu aprendi sozinha, sabe, meti as caras e fui.." (A7)

Os alunos que disseram procurarem os professores raramente, quando questionados se foram bem recebidos, quando os procuraram, afirmaram que *"por alguns professores sim, outros não"*.

"Alguns professores sim, mas outros não. Tem alguns professores que não tem nenhuma boa vontade pra receber o aluno." (A4)

Está presente, nas respostas, também a questão de que os alunos, principalmente no início do curso, resolvem suas dúvidas com os colegas, procurando o professor só em alguns casos considerados mais complicados.

"No começo do curso eu não procurava, porque a gente preferia, optava por estudar em grupo. Então, sempre existia alguém que havia estudado mais aquela disciplina. Às vezes, era outra pessoa que havia estudado mais, havia compreendido melhor. Então, a gente tentava resolver os problemas entre a gente mesmo. Só quando era algo mais complicado que a gente procurava o professor. Mas, assim eles sempre se mostravam dispostos a resolver, no sentido do que sabiam resolver. É diferente. Mesmo porque depois, com o tempo, você vai ficando mais sem vergonha e aí você fala com o professor "eu poderia falar com o senhor" ele falava "não" aí você falava "sabe o que que é professor, é que..." e aí você acabava falando (...)." (A6)

Vale ressaltar, que muitas vezes os alunos não procuram os professores não porque não são bem recebidos, mas porque preferem resolver suas dúvidas estudando em grupo ou sozinho.

É importante mencionar que todos os alunos que disseram ter o costume de procurar os professores para esclarecerem dúvidas afirmaram serem bem recebidos por eles.

"(...)Mas, nunca tive problema assim do professor falar "não, passa outro dia" a menos que sei lá tivesse pra entregar algum trabalho, data apertada, alguma coisa assim. Eu sempre fui bem recebido."(A6)

Dois alunos afirmaram que não se sentem a vontade para procurar os professores para questionarem a correção, mesmo achando que foram injustiçados.

"Eu tenho o hábito de procurar os professores para resolver o exercício, eu não questiono a correção, porque... eu não me sinto apto a ... eu nunca cheguei para um professor e disse "ó isso aqui tá errado", o senhor corrigiu errado. Eu acho que ...isso é uma

postura, uma questão minha, uma questão mesmo de formação. Eu acho que as pessoas devem reclamar, eu acho que quem se sentir injustiçado deve reclamar. Mas, eu não tenho essa postura. " (A1)

"(...) porque eu não sou um cara que depois que pega a prova e vê a nota, eu não costumo ir depois atrás do professor pra rever aquilo, mesmo achando que às vezes, eu fui meio injustiçado. Eu não faço isso, não sei por que. Às vezes é porque eu me cobro muito, às vezes eu olho a nota e acho que eu não estudei, deixo pra lá. Mas, eu acho uma situação meio assim... eu não gosto particularmente. Tem muita gente que vai reclamar de nota, tudo. Mas o negócio na Física, pelo menos, é bem pessoal depois, sabe.(...). " (A2)

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.

"Na sala...É outra coisa estranha. Se você vai na sala do cara, você e ele, na sala é outro comportamento. Se o cara se comportasse, na sala de aula, como ele se comportasse na sala dele quando você vai tirar dúvida, acho que seria nota dez para todos eles. Mas, por algum motivo, eu não sei o que acontece, que na hora da... juntou mais de três pessoas sentadas na frente dele eu não sei o que acontece. E cê pode perguntar pra qualquer aluno da Física, eles vão te dizer isso. (...) Se você vai lá, bate, na sala dele, o cara te atende, te explica com a maior calma. (...) A maioria sem exceção, sem exceção. " (A8)

Segundo a maioria dos alunos, grande parte dos professores não tem o costume de discutir o resultado das avaliações com eles, ou lhes informarem sua situação na disciplina. Apenas alguns comentam com os alunos as provas.

"Alguns. Alguns discutem, comentam a prova, os erros, que aconteceram coisa assim. Mas, nem todos". (A4)

A maior parte dos professores só comenta a prova e discute os resultados, ou seja faz a correção da prova junto com os alunos explicando o que nela foi pedido, fala dos principais erros e como não cometê-los, quando as notas de praticamente toda a turma foram muito baixas. Geralmente, o que acontece é os alunos que foram muito mal irem conversar com o professor individualmente.

"Não se tem muito o costume. Eu lembro no começo, no primeiro semestre eu tinha uma disciplina que a gente fazia isso, uma disciplina da Física, onde o professor fazia a resolução da prova, depois da prova. Mas o que acontece depois é...às vezes só se... se o professor se preocupa com a turma, ele faz uma discussão desse tipo, o que em geral não acontece. E depois às vezes a turma foi muito mal, aconteceu alguma patologia assim ou um exercício que todo mundo errou aí o professor comenta. Mas, no geral eles não fazem isso, sabe. Quer dizer...isso dá a impressão de uma posição meio de autoridade deles, sabe. Vocês foram mal na prova e ponto final! No geral não tem discussão das coisas, sabe, e mesmo partindo deles, não tem. É aquela velha história acabou, a nota é isso aí, e se cê tem um problema cê vem conversar comigo. Esse ponto que é complicado na convivência ali com professor." (A2)

Apenas alguns professores além de entregarem a prova e deixarem o gabarito na biblioteca, por exemplo, a resolvem na sala a discutindo. Um dos alunos menciona que há professores que nem entregam as provas no prazo previsto, cabendo aos alunos "correrem" atrás de suas notas.

" Nem todos. Alguns entregam a prova, alguns entregam a prova e deixam o gabarito na biblioteca, entendeu. Alguns. Outros resolvem

a prova, entregam a prova e resolvem na sala discutindo. Nem todos entregam e discutem não. Alguns só entregam só. Outros, às vezes, nem entregam. Às vezes, cê fica lá esperando dois, três meses lá. (...)Tem professor que entrega, outros não entregam. Sempre bagunçado."(A5)

Quando praticamente a turma toda vai mal o professor não tem o costume de tomar nenhuma atitude. Apenas um aluno afirmou que quando a maioria vai mal, os professores fazem comentários, e até facilitam mais na prova seguinte.

"Olha, o que eu posso falar de resultado é o seguinte. Resultado eles discutem quando o negócio tá feio, entendeu. Aí são gráficos, são histogramas, mostram os picos lá de quantos foram mal. Olha o que a gente sente, às vezes, assim é que o professor ele vai um pouco mais devagar, né. E...assim, geralmente, a gente vê que eles evitam fazer aquela tragédia que é fazer uma turma...reprovar bastante gente. Então eles acabam facilitando um pouco nas provas seguintes, fazem as provas ficarem um pouco mais fácil, né (...)."(A3)

Um dos alunos coloca também a questão da tolerância maior, dada pelos professores, para os alunos do curso noturno.

"Mas, se o professor vê que o pessoal vai, assiste, a turma dele assiste as aulas, tá se esforçando e tal. Geralmente, há uma tolerância maior para o pessoal do noturno, né, que é um pessoal que trabalha. A gente sente que há uma tolerância maior."(A3)

Segundo a maior parte dos alunos, não é dado, pela maioria dos docentes, um retorno aos alunos de sua avaliação em termos de aprendizagem. Segundo os estudantes, os professores olham só para a nota. Aos alunos é dito apenas que precisam estudar mais. Na

opinião do alunos, para os professores, a culpa dos alunos irem mal em uma prova é sempre deles mesmos por não terem estudado.

"(...) Geralmente, o que é dito é que a gente precisa estudar mais. Eu poderia falar, eu não queria falar, mas eu vou me basear em um certo professor que eu não vou falar o nome em que, pelo pensamento dele eu vejo que ele é uma corrente de pensamento, ele coloca que o cara tem que estudar muito, se o cara não vai bem na prova o problema não é dele, quer dizer, o cara reprova 99% da classe e acha que é culpa dos alunos. Eu não sei, eu tive poucas experiências didáticas, já dei aula, já fiz uma Iniciação aqui na Educação também. (...) Bom, eu tenho alguma experiência. Mas, assim, seu eu fosse professor e 90% dos meus alunos fossem mal em uma prova eu entraria em pânico, porque eu acharia que alguma coisa (...). Antes de olhar para eles eu olharia para mim." (A1)

" Não. É engraçado que se você puder pegar um papel pra olhar a nota, né, porque eles fazem assim, dobram aqui (pegou um papel em cima da mesa e só deixou a parte da nota aparecer) e falam " ó, você tirou tanto" e não se olha pro resto. Então, assim, ele entregou a prova e fala quanto você tirou "você tirou 4.5". Você não olha o que você, o que você não entendeu, o que você não soube fazer, o que faltou você estudar. Mesmo porque não tem muito tempo, porque ele já nem... Nós fizemos, por exemplo, fizemos a prova, daí duas semanas ele entrega o resultado e de início o curso tá andando. Então, quando ele entrega aquele, nós já tá preocupado com uma outra parte do curso. Então, ele só entrega o resultado ou afixa na sala dele e fala "quem quiser passa lá pra olhar a prova (...)." (A6)

Percebe-se que os próprios alunos passam também a "olhar" só para a nota, a medida que entendem que é só ela que os professores valorizam. Os próprios alunos deixam de olhar para o que não entenderam, o que não souberam fazer.

5.1.2.1. Ser avaliado: as dificuldades encontradas

5.1.2.2. Frequência das avaliações

Apesar dos alunos, em sua maioria, se sentirem cansados de estarem o tempo todo estudando para as provas, que acontecem com bastante frequência, grande parte não são contra o fato das avaliações acontecerem constantemente. Na opinião de alguns alunos o conteúdo ensinado durante um semestre precisa ser avaliado durante o mesmo e não somente ao final dele. Isso o permite estar estudando o tempo todo não acumulando muita matéria para a última prova. A avaliação formativa, entendida como aquela que acontece ao longo de um curso e não só ao seu término, parece importante para os alunos.

"Olha...eu não sei se... Eu sei que no final do semestre eu fico muito cansada. Porque é tanta prova, né. Mas, eu não vejo isso como uma coisa tão negativa, sabe. Porque precisa avaliar o aluno de um modo ou de outro, né. E tem que ser uma coisa meio constante, porque, por exemplo, eu não posso aprender um semestre uma coisa e só no final do semestre o professor me aplica prova. Fica difícilimo, né. Então, o que eu posso te falar...Eu concordo com um negócio meio constante, sabe. "(A7)

Entretanto, 2 dos alunos afirmaram que não há necessidade das avaliações, entendidas aqui como provas escritas, acontecerem constantemente. O grande número de provas, que na visão dos alunos, nem sempre são bem elaboradas, não é capaz de garantir a aprendizagem.

"Não, eu não entendo. Eu não entendo a aprendizagem como uma sequência, como uma série infinita de avaliações. O que eu entendo

de avaliação é outra coisa, eu acho que você pode ser, você pode ser um bom professor sem aplicar prova e você pode saber, o bom professor ele olha pro aluno e sabe, o bom professor ele olha pro aluno, o bom professor se ele tem diálogo com o aluno, se ele tem um diálogo com o aluno, se ele tem um diálogo diário, cotidiano com o aluno, ele olha para o aluno e sabe o quanto o aluno deve tirar."(A1)

"É complicado você falar isso, porque eu acho que a gente já tá acostumado com prova o tempo inteiro, então, é meio complicado você trabalhar com uma diferenciação. Mas, eu acho que seria melhor você ter menos avaliações. E mais avaliações elaboradas melhor".
(A4)

Um dos alunos disse não ter uma visão formada sobre isso .

"Olha...isso aí eu não sei viu. Eu já ouvi de lugares que fazem um exame só no final do ano, coisa assim, parece que são na Europa, não sei. E eles aqui tão cobrando a gente direto, sabe. (...) Mas, eu não sei. Isso, acho que eu não tenho muita opinião formada não. Porque você fazer uma avaliação pontual, sabe, no final do período, também não sei se é bom, sabe. Porque acho que cê corre muito risco, tipo fazer algum coisa no formato de prova, sabe. Eu acho que poderia ser uma só no final do curso mas em outro estilo, sei lá, sabe. Alguma coisa assim...No fundo seria o cara entregar, no final do semestre. Mas, no fundo também uma coisa prolongada, quer dizer, se você vai transcrever alguma coisa, fazer um trabalho escrito como avaliação, sendo um só que cê tem que entregar no final do curso. Se você é uma pessoa interessada e cê tá fazendo aquilo ao longo do semestre cada vez que cê tem dúvida, cê tá conversando com teu professor "professor eu tô fazendo isso" "não,

faz aquilo, não sei o que". Então acabou sendo um processo ao longo do semestre(...)."(A2)

No entanto, ele parece não estar contente também com a constância das avaliações no curso de Física, quando sugere um trabalho a ser entregue, no final do curso, embora seja elaborado desde o seu início com o acompanhamento do professor. É possível constatar a "necessidade" que os alunos sentem de outras formas de avaliação e de estarem mais próximos dos professores. A avaliação como é feita acaba contribuindo para que exista um distanciamento entre alunos e professores, para a inexistência de discussões.

"(...)Então, eu não sei...Eu acho que o contato com o professor assim, que é o processo da avaliação em si, sabe, esse clima de você tá discutindo com uma pessoa que é mais experiente que você e que conhece às vezes mais portas ou mais caminhos que você tem, sabe. Eu acho que isso acaba ajudando mesmo a convivência. Esse negócio de prova, às vezes, acaba afastando também, apesar de a gente ter todo mês ou a cada 15 dias uma avaliação. Às vezes afasta a gente do professor também, porque o cara também fala assim" ah o meu objetivo qual que é? É tirar ponto na prova". Então, a pessoa do professor desaparece. O cara não vai na aula, ele só estuda, é outro estilo, sabe. Mas, eu sou da opinião que discutir as coisas, às vezes, cê aprende muito, do que só lendo o livro. Então, eu acho que um cara, um professor que realmente interage com uma turma ele vai saber ao longo do semestre como é que aquela turma tá andando naquele assunto. E nisso ele tá, de alguma maneira, avaliando, na minha opinião."(A2)

5.1.2.3. Os sentimentos experimentados no decorrer do processo avaliativo

As respostas dadas constataam uma realidade, já apontada pela literatura, de que a avaliação gera uma ameaça para várias pessoas.

Todos os alunos entrevistados afirmaram ter ou já ter tido algum tipo de desconforto ou dificuldade no momento 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, 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, contribui também para o "mal estar".

" Bom, eu acho que essa coisa do tempo é uma dificuldade, eu tenho problemas com o tempo. Eu acho que uma avaliação não deveria comportar o pouco tempo. Deveria ser dado o tempo suficiente para que o aluno pudesse dizer assim ó, "eu realmente mostrei aqui tudo o que eu sabia". Porque muitas vezes você acaba sendo prejudicado pela questão do tempo mesmo, pela questão de que você começa, e após 1 hora, 1:40 de avaliação é que você tem um insight, é que você começa a resolver a prova. E aí o professor vai lá e tira. Quer dizer...então você... A avaliação está deixando de medir o seu verdadeiro conhecimento. Então, eu acho que essa é uma dificuldade".(A1)

"(...) Se você é uma pessoa que precisa mais refletir sobre as coisas, gasta um tempo maior, é complicado, sabe. Porque eles te encham de coisa pra fazer, e daí cê chega numa prova sem tê estudado tudo do jeito que cê queria, sabe. E eu acho que é isso que dá a tranquilidade pra você ir pra uma prova. Cê estudou tudo do jeito que cê queria, sabe, do teu jeito. Se você conseguiu estudar do teu jeito aí você fica tranquilo. Cê tê que estudar depois, correndo, de qualquer maneira... Assim, eu pelo menos, fico inseguro depois, sabe (...)"(A2)

"Bom, para nós que somos bolsistas da FAPESP e tal onde o nosso CR, ele vai dizer se nós vamos renovar a bolsa ou não, é um momento meio tenso, sabe. Noites sem dormir, porque cê tem que estudar, principalmente de véspera, tal. Cê tem aquela obrigação de ir bem, porque cê sabe que você vai ser rotulado pelo seu CR, né. Então, eu não vou falar que é fácil não, que é complicado, a gente fica ali jogando com as regras do jogo mesmo. A melhor maneira de você lidar com isso é se institucionalizar, sabe, porque você não tem capacidade, você não tem condições de pegar e tentar mudar nada, por enquanto".(A3)

" Particularmente eu fico muito nervosa quando tem avaliação,né. Por exemplo, a gente tem agora o negócio da apresentação oral, né, tem que apresentar pro professor, pros alunos, pros colegas, né. É meio difícil. Agora, escrita eu também fico muito nervosa, mas eu procuro me acalmar na hora, assim, sabe.Colocar, na cabeça, ó " eu preciso fazer isso, né, pra passar para um outro estágio de aprendizagem, né". Então, eu preciso internamente me colocar na melhor posição pra mim mesma. É isso."(A7)

Há alunos que dizem já terem se acostumado com o momento da avaliação. No entanto, um deles afirma ficar bastante nervoso e chateado quando não consegue se preparar como gostaria e precisa fazer a prova em um tempo que para ele é pouco demais. O aluno coloca também a questão da necessidade de estabelecer um ritmo de estudo para adequar-se ao curso e de que não dá para ir bem em todas as provas porque não há tempo, muitas vezes, para dedicar-se como gostaria para todas elas.

" Olha às vezes...eu já me acostumei com o negócio, já tô meio calejado já. Mas eu, às vezes, ainda hoje fico, eu fico não nervoso ou coisa assim, na hora da prova. Mas o que...o que me deixa mais chateado, particularmente, é quando eu não consigo estudar tudo do

jeito que eu queria, sabe. Quando cê tem que fazer as coisa correndo, sabe, então eu já vou meio assim, falando, puta, sabe, eu não queria ter estudado assim. Isso é mais meu, sabe, mais particular. Eu acabo indo bem p/ uma prova e tranqüilo se eu estudei do meu jeito, sabe, tudo que eu tinha que estudar, sabe. Mas, o que acaba acontecendo é que quase nunca dá pra gente fazer isso, né. (...)."(A2)

Segundo um dos alunos, a dificuldade do aluno com a avaliação resulta também de deficiências de conteúdo acumuladas do início do curso.

" Eu sinto muita dificuldade. Eu sinto muita dificuldade. Eu acho que mesmo com certas deficiências acumuladas. Mas na hora da prova eu sinto muita dificuldade, entendeu. Mas do curso, do início do curso. Estudando. Sempre estuda, estuda. Mas, as vezes chega na hora da prova e a gente fica um pouco nervoso, eu vou tentando me acalmar, entendeu. É assim que...é assim que eu tenho levado".(A5)

Para alguns alunos a existência de "desconforto" no momento da avaliação depende da disciplina e do professor. Quando o aluno está fazendo uma prova de uma disciplina em que já foi reprovado ou tem mais dificuldades, ele tende a ficar mais nervoso.

"Depende da disciplina. Tinha disciplina que eu tinha até dor de barriga. Era um absurdo, uma disciplina de Mecânica que eu fiz, que eu havia tomado pau, tinha ficado com 4.5 de média, no final da história, e isso me atrasava o curso. Então, quando eu fiz essa disciplina, de novo, eu pensava, e no dia da prova, eu tinha dor de barriga. Então, era um negócio assim que eu fiquei traumatizado, para falar a verdade."(A6)

"Isso depende muito de como é o professor. Se o professor te passa tranquilidade, assim, sei lá, a prova é tranquila e tal. Mas, a maioria deles te deixa estressado, né, nas aulas, nas vésperas de prova. "Não porque nessa prova vai cair isso, vai cair isso, vê se você sabe fazer, não sei que lá, não sei que lá..." Então, chega na hora da prova, cê chega lá nervoso, né. O cara te dá a folha na mão, cê já começa a tremer, cê lê a prova então e fala "nossa, o que que é isso?". Não devia ser assim, né?".(A8)

Muitas vezes, segundo os alunos, a "forma estressante" com que o professor orienta os alunos a se preparem para a prova contribui para que fiquem nervosos.

5.1.2.4. Inadequações do processo avaliativo

Do grupo de 8 alunos entrevistados, 7 afirmaram em suas falas que ainda consideram inadequado o sistema de avaliação dos professores do curso de Física. Apenas 1 aluno não quis generalizar dizendo que depende do professor, da forma como ele avalia o aluno.

"Olha depende muito de como o professor avalia o aluno (...) depende muito do professor, como o professor coloca a avaliação para o aluno. Tem professor que eu concordo com a avaliação. Tem outros que eu não concordo."(A7)

Quando questionados sobre o porquê de afirmarem que o sistema de avaliação do professor é inadequado os alunos apresentaram vários motivos.

Para a maioria dos alunos o sistema de avaliação do curso de Física é restrito a provas escritas que contemplam o que o aluno foi treinado a fazer e listas de exercícios, as quais não são capazes de avaliar a aprendizagem e o esforço do aluno

"O processo de aprendizagem era basicamente jogado na feitura de listas (...) O que eu vejo, em geral é isso, 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 p/ a prova, de estudar para 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 uma hora você nem sabe o que tá fazendo, você tá fazendo porque tem que fazer, porque você tem que passar, quer dizer, é um contínuo de desespero." (A1)

Os alunos apontam como um problema a dificuldade que a maioria dos professores do curso de Física tem de se utilizarem de outras formas de avaliação, como por exemplo, seminários e trabalhos em grupo e de lidarem com critérios mais subjetivos para avaliá-los.

"(...) Eles não conseguem lidar com critérios mais subjetivos para fazer uma avaliação. É impressionante, sabe. Parece que uma avaliação só é avaliação se é extremamente objetiva. (...) Eles mesmos se sentem inseguros em corrigir questões conceituais, sabe. Porque é uma questão aberta onde o cara só escreve e não tem cálculo nenhum, sabe. Eu acho que isso é uma coisa que se cê for conversar com eles...porque eu noto essa insegurança neles, sabe (...).Eu acho que depois, aquela nota que depende de várias coisas subjetivas é ... como, às vezes, você fazer uma burrada no meio da prova, ou que você não tava bem aquele dia, coisa assim, e mesmo critérios do professor depois, e de correção que são subjetivos, por mais que o cara queira, eu acho que isso depois virá um coeficiente, onde aquilo é mais ou menos usado como reflexo do que tanto você sabe, isso eu acho perigoso na questão do CR.(...). "(A2)

Os alunos demonstram que gostariam de não ser avaliados somente por meio de provas escritas, realizadas individualmente, na sala de aula, sob um tempo determinado pelo professor. O problema, parece, portanto, não ser tanto o fato das avaliações

acontecerem constantemente. Mas sim, dos alunos estarem sempre estudando e se preparando para um único tipo de avaliação.

"Eu acho que deveria ter menos prova e mais coisa pra gente pesquisar. Tipo trabalho pra gente pesquisar em casa, poder pesquisar em livros, 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". (A5)

Os alunos mencionam que os professores não levam em consideração o esforço do aluno, seu interesse em estar buscando conhecimentos complementares ao visto em sala de aula e cobrado em listas de exercícios e provas.

" (...) Às vezes eu tô estudando alguma coisa na biblioteca, que não tem na matéria que o cara tá dando e nem ele vai cobrar em prova, mas eu estudei aquilo. E não aparece no CR.. Às vezes eu li coisas por fora, e daí, não é cobrado em prova, então." (A2)

Para os estudantes, uma das falhas dos professores é que eles 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.

"(...)umas das falhas deles é que eles acham que depois que eles fazem uma avaliação é...o cara que tirou tanto é o cara que realmente sabe, como se eles tivessem dando poder para aquela pessoa "se você foi mal na minha prova você não sabe nada de óptica ou nada da matéria que for", entendeu? Então, eu às vezes

acho que, às vezes esse intuito que é dado pra avaliação é que fica muito pesado." (A2)

Segundo os estudantes, 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. A fala abaixo, de um dos alunos entrevistados, exemplifica, a visão que têm de que ir bem em uma prova não significa aprendizagem.

"Eu vou citar alguns exemplos, tá. Por exemplo, quando a gente fez quântica, né. A primeira prova eu fiquei com 3.0, a segunda eu fiquei com 8.0, e a última eu tirei 9,5. Aí eu fiquei com 7.0 na média. Só que eu não sei nada, nada. Por quê? A primeira prova eu fiquei com 3.0, só que ele deu a prova baseado na lista. Eu falei beleza! A segunda prova eu decorei a lista. Chegou na terceira prova eu também decorei a lista. Aí a nota [subiu]. Mas não significa que eu sei. Por quê? Porque eu não sei. Agora que eu tô precisando da matéria eu tô sentindo mais dificuldade. Por quê? Por que eu decorei a lista, e tinha lista que eu nem sabia o que que era, entendeu? Na última prova eu não sabia nem qual que era a matéria, entendeu....e fiquei com nota alta, e isto não significa que eu sei, entendeu. E tem muitas matérias que eu estudo que nem um condenado, sei, e vou fazer a prova e tiro 1.5, 2.0, entendeu?".(A5)

Grande parte dos alunos afirmam que o sistema restrito a provas escritas que contemplam problemas que o aluno foi treinado a resolver o impede de lidar com novas situações não favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é preciso que solucionem os problemas como foram treinados a resolvê-los, caso contrário, os professores entendem que não sabem o que foi ensinado e eles não atingem o bom desempenho entendido, pelos docentes, como a "boa nota"

"(...)Se você fizer bem a lista, você provavelmente fará bem a prova. Então, é muito restrito, nesse sentido, porque você pega um problema novo e você não tem meios para lidar com ele. Porque você não aprendeu a resolver qualquer problema. Você aprendeu a resolver aquele problema."(A6)

Os professores avaliam, na fala dos alunos, se o aluno sabe ou não resolver o exercício e não se ele entendeu a matéria. O entendimento do aluno de um determinado conteúdo só é considerado se ele souber resolver um exercício que lhe foi proposto na prova.

"Porque quando cê vai fazer uma prova daquelas tem muito outro fator que te influencia, que influencia seu resultado na hora da prova. Muitas vezes você acaba... O tipo de questões que eles pedem, normalmente, não se o aluno entendeu a matéria ou não. Eles avaliam se eles sabem resolver o exercício, principalmente por causa disso. O que na época eu não concordava eu continuo não concordando."(A4)

Embora a maioria dos alunos mencione como uma falha, do sistema, as avaliações contemplarem o que os alunos foram treinados a fazer, para alguns o sistema é inadequado porque as avaliações não condizem com o conteúdo que foi dado em aula, por serem mal elaboradas, à medida que não abordam o que o professor deu em sala de aula ou o que foram orientados a estudarem. Nota-se assim a importância atribuída pelos alunos à avaliação corresponder ao que foi dado na aula.

"Às vezes a gente morre de estudar, e a gente morre de estudar, e a gente vai fazer a prova, assim tem questão que não tem nada, nada a ver, assim com a matéria."(A5)

"Tem professor assim que, dá a prova, assim, é... não baseia a prova naquilo que ele deu, sabe." (A7)

A falta de padronização dos critérios de avaliação e de correção também foi uma das justificativas dadas pelos alunos. Segundo eles, cada professor, embora diga no início do curso como e quando os alunos serão avaliados, tem uma forma de avaliar e corrigir e nem sempre a deixa clara aos alunos, os quais ficam desorientados e acabam sendo prejudicados quando avaliados. Segundo os alunos cada professor cobra uma coisa na prova.

"Por exemplo, se a gente pegar uma disciplina de laboratório, que é mais marcante assim, a gente faz 8 laboratórios na Graduação, 8 disciplinas experimentais, né. Em cada uma delas eu tive que aprender a fazer um relatório diferente, que era como o professor queria. Então, eu achava que, cadê o consenso aí? O que que seria o bom relatório, então? Você terminou uma disciplina, você leva seis meses pra aprender a fazer um relatório, como aquele professor gostaria que ficasse, e no último você tira 10.0. Aí cê fala "bom, agora, eu acho que aprendi a fazer relatório". Na disciplina seguinte, que é um laboratório também, cê fala "eu já aprendi a fazer relatório", só que faz o relatório e toma 4.0, no primeiro. O que tá errado aí? Aí cê conversa com um professor e ele fala "eu quero um relatório assim, assim". Então...Tem um problema aí, que não tem uma padronização, né."(A 6)

Uma outra grande queixa dos alunos, conforme percebe-se em uma fala anterior, é o fato de estudarem e mesmo assim acabarem indo mal nas provas. Essa situação acaba os deixando frustrados. Nem sempre o aluno vai mal porque não estudou.

O sistema de avaliação do curso de Física, segundo a maioria dos alunos, é um sistema que valoriza as notas e não a aprendizagem. Isso contribui muito para que seja inadequado. Segundo um dos alunos, é um sistema que exclui todos aqueles que estão abaixo da média mínima de aprovação. Nas palavras do aluno o problema do sistema de avaliação do curso de Física *"é o fato dele não estar preocupado com o aluno com baixo*

CR, e um aluno que é ... talvez não tenha méritos para estar no Instituto, ou então fazer uma Pós, para ganhar uma bolsa (...). " (A3)

A avaliação, na fala dos estudantes, funciona como um instrumento de seleção. A média das notas que dela resultam determinará se o aluno está habilitado a participar de programas que a universidade oferece como monitorias, bolsas de Iniciação Científica ou mesmo ajudar na hora de conquistar uma vaga na Pós Graduação. Para que os alunos participem dos programas é necessário que seu desempenho entendido, neste contexto, como suas notas, sejam superiores ou equivalentes a média de sua turma. Os alunos que não se evadem são aqueles que, nesta situação, segundo um aluno se "*institucionalizam*", ou seja, se adaptam a um sistema em que "*pode mais quem tem notas mais altas*".

"(...) O que acontece quando você entra no curso de Física é que o sistema que adotam aqui, essas provas, essa carga, é um sistema exclusivo, né. Então eles tentam tirar o pessoal que é mais fraco e tal, o pessoal que tem um pouco mais de dificuldade, eles alegam que...com isso eles separaram a nata, entre aspas. Bom, isso aí realmente, bons alunos têm tendência a ir bem, né. Agora os alunos que são mediano, que estão abaixo da média, acontece que eles vão começar a ir mal, vão começar a ter um CR pequeno, não vão conseguir bolsa de Iniciação. Não vão conseguir méritos acadêmicos aqui pra pegar uma monitoria, pra pegar nada, eles vão ficar desestimulados e vão sair, é assim que funciona, né.(...) O aluno mediano pra baixo, entendeu, ele se forma, geralmente, fora de fase, e na hora que vai tentar fazer uma pós, continuar na UNICAMP, estudando aqui, como seria o natural, fazer o mestrado, ele vai ser barrado pelo CR, entendeu. Então, o que acontece é o seguinte... você acaba institucionalizando as pessoas, né (...)Você se institucionaliza no sistema, ou seja, você se convence que ter um CR alto é o que vai predizer o seu futuro aqui no Instituto, entendeu, você pega, e por estar institucionalizado você sabe o que fazer pra ter um CR alto. "(A3)

À medida que se prioriza a nota e não a aprendizagem o erro passa a ser visto como algo negativo. O velho mas válido discurso do "errando é que se aprende" é ignorado. O aluno que erra é o aluno que não sabe porque não estudou o suficiente. Os alunos parecem também não estar de acordo com a forma com que alguns professores corrigem as avaliações. Eles afirmam que se o aluno não chega a resposta exata esperada pelo professor, em uma determinada questão, nada em sua resposta é considerado. A prioridade dada a nota em detrimento da aprendizagem, a pressão a que são submetidos, sendo constantemente avaliados por meio de provas, o fato de muitas vezes estudarem, mas não atingirem a nota esperada, sofrendo muitas vezes reprovações, e não terem seu esforço reconhecido pelo professor acaba, segundo os alunos, comprometendo a auto-estima, levando muitos ao desânimo, à depressão.

"(...) Uma outra coisa que eu gostaria de destacar é a correção. Eu acho que muitas vezes, o bom professor não é aquele que segue um regime, se o aluno erra, ele começa a errar o primeiro, ele erra uma conta, a questão dele vai ser considerada completamente errada, ou se ele erra um determinado raciocínio, mas a linha dele, se ele não, se ele não perdeu em conceito, ou seja se ele entendeu o conceito, se ele não tá tendo um conceito equivocado, eu acho que até certo ponto não deve ser completamente desconsiderada a questão. Isso, às vezes, acontece. Há casos de professor que é nítido o cara olhar a questão e o primeiro erro que encontra já anula a questão inteira. Quer dizer, isso é uma avaliação, a correção é muito importante no processo de aprendizagem. Porque se você vai mal sabendo que você foi até um pouco melhor, isso desestimula, porque você tava com uma expectativa, você criou uma expectativa de uma certa forma, e você viu que você não foi, quer dizer, sentindo-se injustiçado ou não, isso deteriora a tua motivação, a tua auto-estima, independente de você sentir-se injustiçado ou não. (...) Então, eu acho que... é o que eu

sempre digo, a auto-estima de um aluno do curso de Física, pelo menos de uma boa parte, é o que eu penso, ela é muito baixa. " (A1)

Muitos estudantes desanimam-se de tal forma, com as reprovações, que eles acabam deixando de participarem das aulas, das atividades propostas pelo professor, com a mesma intensidade que participavam no início do curso. O fato de terem que cursar uma determinada disciplina novamente, de não estarem mais em "fase", ou seja, não poderem se formar no prazo em que previam, faz com que se sintam discriminados, diferentes daqueles que ainda não foram reprovados. Muitos não conseguem lidar com essa situação de reprovações constantes, não conseguem se adequar ao ritmo do curso e acabam se evadindo.

(...)Cada um acaba criando, adotando o seu jeito de encarar a coisa, sabe. Então tem gente que se desencanou todo dessa história de se sentir pressionado, tudo. Mas, é complicado. Porque isso acabou com alguns colegas meus, sabe. Eu fiquei revoltado. Algumas pessoas tiveram a sua auto-estima abaixada, assim, sabe, porque foram reprovadas em uma disciplina, depois em outra. E o cara era uma pessoa interessada que sempre tava participando da aula, cê percebe que se sente agora um cara discriminado, assim, sabe "eu não sou mais um cara que tá em fase" "eu sou um cara que tem um pau na história, eu sou um cara fora de fase agora". Então, o cara não participa mais com a mesma intensidade, sabe, abaixa a auto-estima da pessoa. E às vezes é perigoso depois que ela toma a primeira reprovação, às vezes, ela toma a 2ª, sabe, depois que vai a 1ª vai um monte. E, às vezes, não é porque o cara não tinha capacidade, sabe, é por uma questão de sistema, ele não se adequa aquele ritmo, sabe, ele tem o ritmo dele, e daí o cara acaba caindo fora e isso faz um mal tremendo (...)."(A2)

Os alunos, em sua maioria, afirmam que há uma falta de comunicação entre a maioria dos professores e os alunos do curso de Física.

(...)Eu acho que falta um pouco comunicação entre professor e aluno, assim sabe. Esclarecer como a avaliação pode ser dada, um pouco mais de diálogo nisso, né... "(A7)

A falta de preocupação, por grande parte dos professores, para com os alunos desestimulados é um problema, que na opinião dos estudantes, também torna o sistema inadequado.

" (...)As vezes, o cara entra e ele tá ruim porque ele tá desestimulado, mas se você estimula o cara de uma maneira certa ele pode decolar no curso, né. O que acontece é que, como eu falei, se o cara entra aqui, tal, e começa ir mal e se desestimula, não é que o cara é ruim, o cara é mal estimulado. E a maioria das pessoas que vão embora é porque não têm estímulo. Talvez se esse sistema fosse mais justo a gente teria uma evasão menor."(A3)

A maioria dos alunos percebem que os professores exercem sua função docente mecanicamente, ou seja, sem preocupar-se com a aprendizagem do aluno. As preocupações dos professores são com as pesquisas que realizam e as com as outras funções que assumem na universidade.

"(...) A maioria dos professores faz a obrigação docente mecanicamente. É isso que eu sinto. Poucos são os professores, que eu tive aula, que eu posso citar, que estão preocupados com a parte didática. Primeiro, porque se você se preocupa com a parte didática você perde muito tempo, e você não tem esse tempo pra perder olhando só o lado didático. Cê tem pesquisa pra fazer, cê tem um grupo de pesquisa pra cuidar, cê tem que trabalhar na sua produção científica, né. Então, levando isso em consideração, eu acho que a maioria dos professores, aqui, não estão preocupados, não têm essa preocupação em ter uma boa didática. A preocupação não é com a

turma, geralmente. (...) Uma coisa que é tão mecânica, que geralmente, não tem amizade entre professor e aluno, cê vê pouco contato entre professor e aluno. Isso aqui não existe." (A3)

A prioridade dada à nota em detrimento da aprendizagem e da própria dedicação do aluno, às listas de exercícios e provas como única forma de avaliar, à avaliações extremamente objetivas, entre outros motivos citados anteriormente, justifica, para os alunos, a inadequação do sistema de avaliação do curso de Física.

Sendo assim, o sistema, é inadequado, para a maioria dos estudantes, porque *"realmente não avalia o conhecimento, não avalia a dedicação da maioria das pessoas, não cumpre o objetivo educacional."*(A1)

5.1.3.O processo avaliativo: sugestões aos professores

Os alunos deram várias sugestões para que o sistema de avaliação dos professores do curso de Física torne-se adequado. Estas sugestões complementam os motivos dados por eles para justificarem a afirmativa de que o sistema de avaliação dos professores não é coerente.

Do grupo de 8 alunos, 6 sugerem que exista uma melhor relação professor-aluno. Para os alunos a falta de diálogo e amizade entre eles e os professores também é um problema que interfere na avaliação. Sendo assim, uma das sugestões para tornar o sistema de avaliação adequado seria que houvesse maior comunicação e confiança entre professores e alunos.

Para os estudantes, os professores deveriam mudar suas concepções em relação a avaliação, ensino e aprendizagem.

A média sete para que o aluno não precise ir para exame instituída no curso de Física, é uma questão presente nas respostas dos alunos, os quais manifestam uma posição contrária a ela. Os alunos parecem perceber uma desconfiança por parte dos professores de que eles são capazes de estudar sem ser sob pressão. A média sete, a grande quantidade de listas e provas os pressionam a estudarem mais.

"(...)E em uma relação precisa ter confiança, eu acho que é base...Essa coisa deles não confiarem a mínima na gente, sabe, acharem que a gente não tá nem aí com nada, isso é sinal de que as partes não se conhecem. Quando não tem confiança é porque não se conhece mesmo. Então, fica nessa coisa assim de não querer se envolver, fica essa relação à distância. Eu acho que é um dos pontos, é fundamental pra poder mudar. Eu acho que, dada as concepções que eles têm, eu acho que tem que passar por essas coisas, duas coisas, sabe. Eles reverem um pouco as concepções que eles têm, e a gente, junto com os alunos, porque eu também acho que os alunos têm uma parcela de culpa, sabe, por exemplo, se a aula tá ruim a gente tem uma parcela de culpa também. Eu acho que se tivesse um pouco mais de confiança, se a relação fosse um pouco melhor, daria pra mudar. Eu acho que um pouco, eles fazem esse processo de avaliação também, porque eles querem bolar alguma coisa independente da relação professor-aluno, sabe. E então, é prova o negócio. Então, eles acham que é um método infalível. Que vai avaliar mesmo, independente de se você gosta ou não do professor, se o professor gosta ou não de você, coisa do tipo. "(A2)

A fala acima do aluno revela a importância dos alunos também reverem suas posturas. O aluno precisa assistir aula, fazer perguntas ao professor, ocupar o seu papel de aluno, compensar o esforço que fez para passar no vestibular.

"(...) Então, eu não entendo o que que tem de bom nessa relação, entendeu? Eu comecei a questionar, uma hora, quando eu comecei a ficar com vontade de largar mão de ir na aula, de começar a falar "por que que eu vim estudar na UNICAMP?", sabe, "porque eu vim aqui então?", porque os livros são os livros em qualquer lugar. Na universidade da esquina são os mesmos livros, então eu compro o livro e faço o curso de Física, por correspondência. Pra que que eu

vim para cá, então? Eu comecei a me questionar também. Eu vim pra cá por causa das pessoas que tão aqui também. Em tese são pessoas que trabalham na área, que conhecem muito bem a área, pesquisadores que têm prestígio, então eu tenho que aprender alguma coisa com eles. Agora eu tô fugindo deles, não convivo com eles, então era melhor eu nem ter suado a camisa pra prestar vestibular. Prestava não sei aonde aí, comprava os livros e estudava pelos livros e me formava, sem estresse nenhum."(A2)

Se houvesse uma melhor relação da maioria dos professores com os alunos talvez não existiriam críticas negativas de uns sobre os outros. Conforme um dos estudantes, o fato da maioria dos professores não serem próximos dos alunos, de não acreditarem que os alunos são capazes de estudarem sem ser sob pressão, contribui para que os alunos criem uma imagem de professor que acaba, muitas vezes, impedindo os alunos de conseguirem reconhecer os professores que são diferentes, ou seja, que se preocupam com o aluno e sua aprendizagem.

"(...)A gente não consegue criar uma relação de professor-aluno, que tem troca de confiança, sabe. A gente tá sempre metendo o pau nos professores, nós os alunos, e eles sempre metendo o pau na gente, para nós eles são sempre uns caras que não tem didática nenhuma, só sabem fazer pesquisa, esse chavão que a gente fica repetindo e eles não entendem nada, e a gente acaba até não vendo os caras que não são assim, sabe, por a gente tá tão com essa mentalidade na cabeça, cria, cria um... uma relação que era para ser de ajuda e cumplicidade, assim no processo de aprendizagem, acaba sendo um embate, sabe, a gente acaba um metendo o pau no outro. Eles falam que a gente é tudo vagabundo e não quer saber de estudar e a gente fala que eles são uns zero à esquerda como professor. Então outro ponto...Não tem confiança na relação, sabe. E em uma relação precisa ter confiança, eu acho que é base...Essa coisa deles não confiarem a mínima na gente, sabe, acharem que a gente não tá nem

aí com nada, isso é sinal de que as partes não se conhecem. Quando não tem confiança é porque não se conhece mesmo. Então, fica nessa coisa assim de não querer se envolver, fica essa relação à distância. Eu acho que é um dos pontos, é fundamental pra poder mudar (...)."
(A2)

O sistema melhoraria, segundo os estudante, se os professores tivessem uma visão mais ampla das coisas levando mais em consideração o aluno, como o ser humano que é, dotado de emoções e da necessidade de ser compreendido. Mas, compreensão, amizade, respeito é algo que deve existir de ambos os lados, ou seja, também por parte dos alunos, em relação aos professores.

" O conselho que eu poderia dar é...Voltar ao que era, mais ou menos, na era moderna, vamos dizer assim. Quando o cientista, vamos dizer assim, ele se enfiava dentro de um quarto. Mas, ele tinha contato com outras coisas sabe, com o mundo ao redor assim, sabe. Eu acho que os professores podiam ter essa visão mais ampla, sabe, das coisas. Não ficar muito focado na Física que eles tão dando. Ver outros lados, ver que o aluno também é emocional, né, o professor também é emocional. A gente também tem que procurar ver isso. Tem que haver essa troca. E...é eu acho que falta isso, sabe, compreensão de ambos os lados, sabe." (A7)

Para os alunos, os professores deveriam estar mais próximos deles, orientando-os e procurando entender o que aconteceu para terem ido mal em uma avaliação. Muitas vezes, não foi falta de estudo. Os alunos gostariam que houvesse uma preocupação maior dos professores com sua aprendizagem. Aplicar uma prova e entregá-la corrigida parece não ser o suficiente.

"Bom. Eu acho que primeiro é... ele teria que dar a prova e verificar porque que aquele método foi falso. Eu acho que uma das coisas que o professor deveria fazer é sentar e conversar com todo mundo "bom, o que aconteceu? ". Eu não sei muito bem como é que ele

poderia fazer isso, mas eu acho que uma das coisas é chegar e perguntar para o aluno o que que aconteceu.(...)."(A5)

Um dos alunos sugere que deveria haver reuniões entre professores e alunos para discutirem a melhor forma de avaliá-los, a qual não é a prova escrita. Os professores avaliam conforme a deliberação do IFGW.

"Eu não sei... talvez reuniões mais pra ...entre professores e alunos pra discutir mais a forma de avaliação. E, sei lá, talvez procurar partir com algum tipo de avaliação que não seja sobre pressão, aquela prova de duas horas pra você fazer. Talvez algo como seminários, a própria argüição mesmo." (A4)

A mudança de mentalidade dos professores, em relação a necessidade de um projeto que os oriente a avaliarem os alunos da forma mais coerente possível, contribuindo para o aprendizado do profissional que se quer formar, é uma outra sugestão.

" É, eu acho que o que falta é, realmente, um projeto, algum tipo, uma linha mestra que dirija é... que dê mais uniformidade a ... forma de avaliação, ao conteúdo da matéria que é dada. Faltaria um pouco de boa vontade dos professores de tentarem em cima disso falar "ó, como que, qual que é o perfil do físico que a gente quer formar, aqui no Instituto, o que que ele tem que saber, o que ele não tem, e como a gente vai avaliar isso?" E é uma coisa que não é feita, que nunca foi feita, e por motivos diversos, o pessoal acha que dar aula, realmente, é uma coisa, uma obrigação, uma coisa secundária. O importante é o laboratório, a pesquisa, e a aula é encheção de saco pra eles. Então, mudar essa mentalidade e tentar orientar, fazer um projeto que oriente os professores, né, para que o pessoal não fique nessa loucura, né, nesse estresse todo, nessa paranóia."(A8)

Os professores precisam, na opinião dos alunos, lhes dispensar maior atenção e demonstrar que lecionar para os alunos de graduação é tão importante como pesquisar, ou lecionar para a pós ou extensão.

Entre as sugestões, está também a de que os professores não deveriam cobrar tantas listas de exercícios, e proporcionar aos alunos um maior tempo de avaliação e uma formação mais ampla, ou seja, que vá além da mecânica resolução de exercícios.

"(...)Eu acho que uma coisa, a 1ª coisa é que, não deveria ser dada tanta lista de exercício, ou pelo menos que não fosse cobrado tanta lista de exercício. A 2ª é que o tempo de avaliação fosse maior." (A1)

"Mas, existem algumas disciplinas, que poderiam ter um caráter mais histórico, ter um caráter mais filosófico e não tem. Isso eu consigo ver agora, também. Depois, de me dedicar, desde 95, a trabalhar com a Educação, trabalhar com o ensino de Ciências. Então, poderia ter um caráter mais histórico, mais filosófico, onde você poderia pensar em porquê isso e não determinada postura de cientistas do passado. Então, poderia ser feito alguma coisa de diferenciado e não só resolver aqueles problemas clássicos que cê tem que resolver "Nós vamos resolver uns problemas únicos, hoje" "Vamos resolver uma equação desse jeito agora". Eu acho que é válido. Mas, não só isso. Então, eu acho que ela é muito restrita, né. Poderia se abrir bastante, assim, no sentido de indicar outros livros pra que a gente pudesse ter esse..., vamos dizer, essa fonte, né, de conhecimento. E, às vezes, nem sempre os professores têm também essa fonte. Então, é delicado aí. Porque cê vai falar pra ele "professor, eu queria pensar alguma coisa assim" mas ele fala "não, eu nunca pensei". E é difícil o professor que fala "vamos pensar junto", né. Então, é que é delicado. Eu não posso generalizar, mas alguns deles aí." (A6)

Os alunos sugerem que existam outras formas de avaliação além da tradicional prova, escrita, individual que acontece na sala de aula, sob um tempo determinado.

"(...)Se você conseguisse descobrir uma maneira de aplicar prova que desse para uma pessoa fazer, desse um dia e tal, seria o melhor caminho, em vez de ficar naquela pressão, de ficar duas horas ali, pra fazer a prova e não poder ir mal porque a média já é sete, né. Outra coisa também, seria aumentar o número de atividades extra-classe do aluno, não fazer o aluno ficar só resolvendo lista, entendeu. Tentar fazer algum progresso com o aluno na parte...tentar trabalhar mais com teoria, entendeu. Tentar formular outras coisas. E isso seria uma segunda avaliação, né."(A3)

O "olhar" dos professores para o aluno desestimulado favoreceria, na opinião dos alunos, o sistema de avaliação do curso de Física.

"(...)Então, deveria haver uma preocupação maior com as pessoas que estão desestimuladas. Claro que não sendo paternalista. Existe uma coisa que é você estar desestimulado com o sistema que você está engajado, outra coisa é tá aqui para passar o seu tempo, você não querer ter um compromisso e tal. São duas coisas diferentes. Mas, eu acho que o sistema deveria olhar mais para esse pessoal que está sem estímulo, e que tem potencialidade, que tem potencial pra fazer mais coisa. Isso aí diminuiria a evasão do curso que já é grande, e talvez seja uma forma de humanizar um pouco mais uma coisa que funciona só com regras, uma coisa que é mecânica." (A3)

Fica evidente na maioria das sugestões dos alunos a importância para os alunos de que o professor lhe seja mais próximo, de uma boa relação entre professores e alunos.

5.1.4. O futuro exercício profissional e os conhecimentos avaliados

A maioria dos alunos aparentam, em suas respostas, não terem muita clareza se o conhecimentos contemplados na avaliação são ou serão significativos para o seu exercício profissional.

Enquanto um dos alunos diz achar que as avaliações contemplam conhecimentos significativos para o seu exercício profissional, outros alunos fazem algumas observações, como, por exemplo, a de que lhes são cobradas muitas coisas que dependendo da área que forem seguir não lhe terão tanta utilidade, e ao fato de que no curso de Física os professores cobram demais a resolução de exercícios das listas, não os incentivando a lidarem com novas situações. É como se estivessem formando um "resolvedor de listas e não um Físico". Há a secundarização de uma aprendizagem mais ampla.

" Eu acho que sim. Que é significativo sim. Tem coisas que a gente aprende e que a gente pode jogar fora, assim, sabe, porque a gente não vai usar. (...) Eu acho que eu vou usar sim, se eu for seguir a profissão de pesquisadora eu vou precisar desses conceitos que eu aprendi."(A7)

" Ah...Então, eu pra falar a verdade assim...não gostei muito do método que eles usaram aqui, porque a gente faz lista de exercícios intensivamente, sabe. Então, cê tem que tomar um imenso cuidado em não se tornar, passar de um cara que tá afim de ser Físico pra ser um profissional resolvedor de lista, sabe. (...)." (A2)

A prioridade que é preciso darem para as coisas que lhes são constantemente cobradas, como as listas de exercícios e provas, faz com que não tenham tempo de estudarem conteúdos complementares que contribuam para ampliar sua formação.

"(...) Cê fica com tanta coisa pra fazer que às vezes a hora que cê percebe cê se limitou a fazer aqueles exercicinhos ali, e leu o

capítulo de um livro da disciplina. Às vezes aquela disciplina trata de milhões de coisas, sabe, só que cê não tem tempo hábil, às vezes, de recorrer. Eu sou um cara, particularmente, que às vezes deixava de fazer lista de exercícios, e era o que caía na prova depois, pra estudar coisa por fora, sabe, pra ir atrás de um livro aqui, outro lá, porque eu via que se eu ficasse naquilo eu não ia ser o profissional que eu queria ser, sabe. Eu não concordo muito com esse esquema (...). "(A2)

Aparece mais uma vez neste item a insatisfação com as listas de exercícios. Os alunos as entendem como uma forma que os professores têm de os pressionarem para que estejam constantemente estudando.

"(...)Eles acham que você tem que impor isso, é essa a concepção pedagógica que eles têm, porque se você deixar o aluno sem essa pressão ele vai ser um vagal, sabe. Ele vai ficar de papo pro ar e não vai estudar. Então, eles acham que esse é o método de conseguir trancafiar, de conseguir fazer, eles acham que eles são capazes, é isso que é o problema. Eles acham que eles são capazes de fazer o aluno estudar, e como que eles fazem isso, eles fazem listas de exercício que eles cobram em avaliações. Então, o cara tem que ir lá ficar fazendo lista, lista, lista, lista, porque depois tem uma provinha que cai um exercício da lista e depois a provona é baseada nos exercícios da lista, sabe (...). "(A2)

Alguns dos alunos, que já estão no mestrado, afirmaram que só agora, cursando outro nível de ensino, conseguiram perceber que os conteúdos contemplados nas avaliações são realmente significativos para sua vida profissional.

"(...) na época que eu fazia prova eu não tinha condição de saber se era significativo ou não. Porque não ficava claro muito o contexto

daquilo tudo. Se entendeu? É isso que eu critico da aula e que se refletia na prova. Porque o contexto, pra mim, não tava claro. Eu falava "tá bom. Eu sei fazer essa conta. Mas, e daí?" "o que tá por trás dela, resolver essa equação, qual o significado disso?" que é o que é mais importante, na minha opinião, que é o que eu procuro fazer agora dando um curso de Física no Segundo Grau, né, no Nível Médio." (A6)

"Quando eu terminei a graduação eu achava que não. Mas, agora, que eu tô terminando o mestrado eu vi que o conteúdo é aquilo lá mesmo. Não tem como sair. Sei lá o curso de Física, eu acho que, sem mestrado você, a sua formação é muito cru. Devia ser como na Engenharia, fazer um tipo de projeto no final da Graduação e estender, um ano que fosse, né." (A8)

5.1.5. Avaliação da aprendizagem: concepções e objetivos

No discurso dos professores, segundo os alunos, a avaliação é um instrumento que eles têm para avaliar se os alunos estão aprendendo ou não a matéria. Mas, na prática, conforme a opinião de grande parte dos estudantes, a avaliação, no curso de Física, não tem sido capaz de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Para maioria dos professores, na visão dos alunos, sua função é a de fazer pressão para que os alunos estudem para a prova, verificar se sabem ou não resolverem um exercício e atribuir-lhes uma nota.

"Eu tenho a impressão que é no final do curso o professor saber ou não se o aluno sabe resolver o exercício. Se ele consegue resolver problemas daquela matéria, se o aluno sabe se virar com problemas de quântica, coisa assim. Eu tenho a impressão que é isso. Eu não sei se essa é realmente a intenção deles. Mas, é isso que eles acabam conseguindo." (A4)

A relação estudar, fazer uma prova e apenas receber uma nota é tão mecânica que não é realmente capaz de gerar, na fala dos alunos, a aprendizagem.

" Não gera a aprendizagem, porque você esquece tudo o que você aprendeu dali a pouco. Se perguntar pra mim, pro aluno, tudo que aprendeu no semestre passado, muitas vezes eu já esqueci, porque não gera...não é um processo acumulativo do conhecimento, não é. É uma coisa assim, uma coisa separada e de missão cumprida, é uma coisa de estímulo resposta, quer dizer...vai cair tal coisa cê estuda e acabou."(A1)

Segundo os alunos, para grande parte dos professores, a avaliação é classificatória e seletiva. Um dos alunos afirma ter escutado de um dos professores a seguinte afirmação:

"Nós temos que, desses 140 que entram, levar uns cinco, seis, só para se formar. Porque na Física é assim mesmo, nós não precisamos formar, nós temos que pegar só quem é muito bom mesmo". (A1)

Esse mesmo aluno coloca sua posição em relação a esta fala:

"(...)Quer dizer... Eu acho que eu não nasci para pensar assim, bom, nós tamo pagando a universidade. Eu começo a pensar, eu ouço meu pai falando que trabalhou a vida inteira em baixo de um pé de café, para poder pagar imposto, pagando imposto e tudo mais. Ele é a favor da universidade, ele concorda com a universidade, eu acredito que a sociedade concorda com a universidade, esperando que aqui na universidade as pessoas não cometam esse tipo de coisa, ou seja, dizer que vai entrar um filho de um contribuinte aqui, mas só que desses 140 que vão entrar só 5 vão pra frente, vão poder, porque só esses são muito bons. Isso me parece um pouco nazista até. Então, eu não gostei do que eu ouvi. E isso reflete. Isso, você pode pegar os

dados de evasão do Instituto de Física e de alguns outros cursos, que vão comprovar isso que eu tô falando, né."(A1)

Os alunos percebem que para os professores, a avaliação está estritamente relacionada a nota, a medida. Para a maioria dos professores, segundo os alunos, a prova é o instrumento capaz de medir o quanto o aluno sabe de um assunto. Os alunos questionam novamente se o aluno que passa em uma determinada disciplina, consegue a boa nota, é aquele que realmente sabe sobre o assunto visto, como pensam os professores. Na visão de um dos alunos, os alunos saem do curso sabendo o que os professores querem que eles saibam.

"(...)Eles acham que através de uma prova eles medem mesmo o quanto a gente sabe de um assunto e depois que se passou no curso deles você tá acreditado a ... você sabe mesmo aquilo, sabe. Pô, cê sabe! Às vezes, tem gente que passa com um notão da disciplina e só viu um livro o semestre todo sobre aquilo, um livro, o cara só fez exercício daquele livro. Não olhou nem o segundo livro da bibliografia, sabe. Então, eu tenho as minha dúvidas sobre se isso aí o cara sabe mesmo, sabe. Acho que ele tá sabendo, às vezes, o que eles querem que eles saibam. Mas, será que na realidade..."(A2)

Ao aluno não é explicado o porquê de seus erros.

"(...)Agora, tem outros professores que eu não sei como é que eu vou te falar assim, como que eles vêem a avaliação. Tem muito professor que eu fui reclamar com ele...se concorda comigo que a avaliação, o aluno aprende estudando, fazendo a prova, e vendo que ele errou, certo? Teve coisa que eu já errei em prova que eu fui perguntar pro professor, perguntar "por que que isso tá errado?" Ai ele falou assim pra mim "não vem querendo arrumar ponto que eu não vou te dar ponto". Eu falei "não eu não quero que você me dê ponto, eu só quero que você me diga o que que eu errei, porque pra mim isso tá

certo". Ele falou "ó, não reclama porque se não eu vou abaixar sua nota", entendeu. Então, eu não sei se , porque que eles fazem isso, não sei qual que é a intenção deles. Eu tô citando um caso em particular, né. Mas, tem muito professor que gosta disso (...)." (A5)

Além disso, segundo os alunos, a avaliação é, para os próprios professores um instrumento meramente burocrático, ou seja, eles se utilizam dela porque são obrigados. Nas próprias palavras de um aluno os professores dão a avaliação *"porque eles são obrigados. Só por isso. Eles têm que aplicar a avaliação (...)." (A6)*

Um dos alunos afirma que a avaliação, no curso de Física, não é importante, porque não é capaz de avaliar o aluno. A nota acima da média e não a aprendizagem é o mais importante.

"(...)Ah, no sentido assim medir o qui: "ah, eu vou corta em 7.0. Se você tiver em 6.95 eu não aumento, isso não é 7.0". Então, eles, assim, a minha impressão é de que eles acreditam que o cara que tá acima de 7.0 tá bem, é um aluno bom pra ele, e o que não tá, tá ruim. Porque houve um caso, uma disciplina que eu fiz qui, e assim era uma série de provas que a gente havia feito, aí eu somei minha médias com a média do início e aí deu 6.95. Aí eu falei com o professor "professor minha média deu 6.95"perguntando pra ele se seria 7.0, se eu taria aprovado. E ele me respondeu "não, M.. É 6.95. Então, o senhor tá de exame. O senhor pode voltar aí no exame".(...) Mas, o 6.95 pra ele é 6.95. É um sistema discreto de nota, né, quer dizer... E é por isso que eles vão olhar pro seu CR pra você poder ingressar no Mestrado na Física, por exemplo. Se vai pedir bolsa o cara olha pro seu CR. É um absurdo, né. "(A6)

O fato da prova não corresponder ao que professor deu em sala de aula, ou orientou os alunos a estudarem, é um exemplo que, para os alunos, contradiz o discurso que os professores têm de que a avaliação verifica a aprendizagem.

" Olha, eu diria que...eu não sei. É complicado, né. Todo mundo sempre diz esse discurso, né. Mas, vai saber o que se passa na cabeça desse pessoal. Porque a partir do momento que o cara te dá uma prova e te cobra alguma coisa que não tem nada a ver com que a matéria, né, com o que foi dado na matéria, eu acho que apesar dele dizer que acredita que a avaliação seja isso, ele tá mentindo, né. A impressão que dá é que ele quer te ferrar. O cara te diz "a avaliação é um instrumento que a gente tem pra te avaliar se vocês tão aprendendo ou não a matéria", né. Porque é lógico, depois da primeira prova todo mundo reclama "professor mas isso é uma loucura, o que que o senhor cobrou aqui, né." Aí vem com, sempre esse discurso. Mas, aí cê vai comparar o que o cara te pediu na prova e aquilo que era o esperado, né, dentro da estrutura da matéria que foi dada, e que não tem nada a ver uma coisa com a outra. Então, como é que ele pode avaliar o conteúdo de uma matéria te dando uma prova que não tá relacionada, de maneira nenhuma, com aquele conteúdo, né. A impressão que dá é que os caras vão mais lá pra mostrar que eles sabem, sei lá."(A8)

A avaliação e até mesmo a própria aula não são vistas pelos professores, segundo os alunos, como constituintes do importante processo de aprender. A prioridade é realmente à nota, à medida.

Um outro aluno afirma que há dois tipos de professores. Os que estão preocupados com o lado didático e os que estão preocupados com a função docente. Os professores preocupados com o lado didático são aqueles que se preocupam com a aprendizagem do aluno, que não dão aula simplesmente porque precisam para poderem assumir outras funções, diferente dos professores preocupados só com a função docente. Na opinião deste aluno, no curso de Física, a preocupação maior dos professores é com a obrigação docente, ou seja, eles não estão preocupados com o aluno. Portanto, pouco importa o sistema, fórmula que utilizam para avaliar os alunos, para dar-lhes uma nota.

"(...) Para os professores que estão cumprindo a obrigação de docente é conveniente você ter um sistema assim : três provas, tantas provinhas, faz uma média lá, fica um negócio matemático mesmo e acabou." (A3)

Os dados coletados permitem apreender que a avaliação é concebida, pelos alunos, como a forma que o professor tem de verificar se o aluno realmente aprendeu algo que ele ensinou, e de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

"Na minha opinião, a avaliação é algum instrumento, alguma maneira, que o professor tem que ter pra avaliar se o aluno conseguiu aprender, conseguiu assimilar o conteúdo básico da matéria." (A8)

A avaliação, no entendimento dos alunos, permite com que se aprenda com o erro.

" A função da avaliação, pelo que é o que eu entendo do processo, filosoficamente a educação, que é o que eu entendo, é você fazer com que as pessoas aprendam com o erro, o erro não é uma forma de punição. O erro é uma forma de você, a postura, o papel do professor é olhar para o aluno e falar "puxa ele errou ali, agora eu vou pegar", é mão do Dante pegando ... a mão do Vergílio carregando o Dante, quer dizer é a mão do mestre. Não é a palmatória. A visão que penso do processo educativo é esse. Você faz o aluno errar, permite que o aluno possa errar, mas que do erro saia alguma coisa produtiva, que vai acrescentar."(A1)

É a avaliação, quem dá, segundo os alunos um retorno, ao professor e a eles mesmos, do que acontece na sala de aula, do que foram capazes de assimilar. A avaliação, na opinião dos estudantes, é algo importante, portanto, para ambas as partes.

"Avaliação, pra mim, é quando você manda o aluno estudar e você elabora algumas questões, entendeu, e faz ele trabalhar em cima. Pra ver se ele assimilou, pelo menos, alguns dos conhecimentos. Se ele assimilou os conhecimentos principais de um determinado assunto. E esse, e essa, não necessariamente tem que ser uma prova. Pode dá um trabalho pra ele fazer (...)." (A5)

" Avaliação da aprendizagem. Avaliação, pra mim, é quanto eu assimilei do conteúdo, se eu vou saber quando eu tiver por mim só, quando eu tiver sozinho, tendo que resolver os meus problemas, entendeu, quanto eu tiver que recorrer ao que aprendi, se eu vou saber aplicar o que eu aprendi naquilo que eu tiver precisando, entendeu, e não ver o que eu tô aprendendo como um mero instrumento para ficar resolvendo lista, entendeu, pra não ficar pedaços de conhecimentos espalhados, né, pra ver se as coisas se fecham, se você tá tendo base, se você tá formando um conhecimento sólido."(A3)

Alguns dos alunos entrevistados quando questionados sobre o que era a avaliação para eles, respondem utilizando-se do verbo "deveria". As falas da grande maioria dos alunos, independente do uso ou não desse verbo, parecem revelar novamente sua insatisfação com o sistema de avaliação do curso de Física. Percebe-se que para os alunos o sistema de avaliação dos professores realmente não corresponde as suas expectativas.

A avaliação deveria, na opinião dos alunos, permitir aos professores reconhecerem o esforço e dedicação que os alunos tiveram para com a disciplina.

"Uma avaliação deveria refletir se o cara realmente se esforçou ao longo do semestre. Porque uma coisa é o cara que não fez nada durante o semestre todo e outra aquele que se esforçou pra tentar entender alguma coisa, sabe, uma pessoa que se interessou. Acho que de repente podia medir isso e não achar que se consegue medir

através de uma prova o quanto uma pessoa sabe de alguma coisa, sabe." (A2)

" A avaliação deveria ser alguma coisa que realmente avaliasse o aluno. Por exemplo, eu acho muito mais válido um tipo de avaliação que você...do tipo argüição. O professor sentar, conversar com o aluno, pedir para ele conversar assuntos da matéria. Eu acho muito mais válido do que você sentar e fazer uma prova."(A4)

Fica evidente em algumas respostas, mais uma vez, que para os alunos a avaliação não necessariamente precisa ser uma prova escrita, individual, realizada na sala de aula. Há outras formas, até mais eficientes, de se avaliar um aluno.

5.2. AS POSTURAS DOCENTES: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS

5.2.1. Caracterização dos professores

Do grupo de 6 professores, que foram entrevistados, 5 são graduados em Física e 1 em Engenharia Eletrônica. A maioria não fez nenhum curso voltado para área educacional. Apenas 2 deles fizeram além do Bacharelado a Licenciatura.

"Graduação em Física. Eu não fiz nenhuma extra a não ser aquelas que eram oferecidas pelo curso de Licenciatura."(P3)

"Fiz licenciatura. Essa é a formação na área educacional que possuo."(P4)

Um dos professores afirmou não ter feito nenhum curso na área de Educação, nem mesmo Licenciatura, porque não se sentiu motivado, uma vez que sua intenção era seguir carreira acadêmica e lecionar no Ensino Superior. Segundo o professor, a formação dada na Licenciatura, do curso de Física, não é direcionada para este nível de ensino e sim para o Ensino Médio.

"Eu só fiz o bacharelado. E aí, quando eu comecei o mestrado, entrou aquela velha questão se eu faço complementação em Licenciatura ou não. E aí eu ingressei realmente na carreira acadêmica e nunca tive...interesse, interesse não é a palavra correta, ela pode ser mal interpretada. Eu nunca tive uma motivação assim, para fazer a complementação em licenciatura pensando no mercado de trabalho, alguma coisa assim. Eu comecei em 1992 na UNICAMP. Mesmo porque a formação que eles dão na licenciatura não visa o Ensino Superior, pelo menos que eu saiba, dar aula para o Ensino Superior. Ela é mais voltada para o Ensino Médio, no caso de Física. Bom daí a minha atividade como professor ela é muito imprática. Eu não tenho nenhuma formação técnica de psicologia, de

adolescente ou didática, alguma coisa assim. O que eu acho que também é o caso da maior parte dos meus colegas."(P1)

Um outro docente, que não tem nenhum curso específico voltado para Educação, afirma que sua formação na área é resultado dos anos de experiência que tem como professor. Está presente a idéia de que não é só com cursos que se aprende, mas também com a prática.

"Minha formação, na área de Educação, é ter trabalhado como professor desde 1975, eu fui professor de cursinho em São José dos Campos, eu fui diretor de um cursinho, para alunos do ITA, e desde então eu sempre dei aula."(P2)

5.2.2. Avaliação da Aprendizagem: conhecendo concepções

Os professores entendem a avaliação como *"parte integrante de uma disciplina"* é uma forma deles e dos próprios alunos verificarem o que aprenderam, de os estimularem a estudarem e de fazê-los adquirir um conhecimento além do que possuem, tirá-los de um estágio e colocá-los em outro mais elevado.

"A avaliação é a verificação do aprendizado. É a parte integrante de um curso. Eu capricho na avaliação. Dou uma prova coerente com o que acabou de ser ensinado. Ela é parte integrante de uma disciplina. Verifica se sedimentou o conhecimento.; a aprendizagem. A finalidade do teste é ver se sedimentou a compreensão. Se o aluno estudou."(P4)

"Ela tem uma função, tirar o indivíduo de um lado e botar no outro. Ou tirar de situação de conhecimento mínimo e colocar no conhecimento máximo. E cada um tem um máximo(...). "(P3)

Está bastante presente nas respostas dos docentes a idéia de que é realmente por meio da avaliação que eles conseguem verificar se o aluno aprendeu aquilo que eles consideram importante que tenham aprendido e que ela é fundamental para levar o aluno a estudar. Para os professores, os alunos estudam muito mais na véspera da prova. A avaliação os pressiona a estudarem.

"A avaliação tem múltiplas...Eu posso pensar pelos menos em duas finalidades. Uma é o professor verificar se o estudante aprendeu aquilo que o professor acha que ele deveria ter aprendido e a outra, creio que secundária, não, a outra mais secundária que seria o estudante verificar de uma maneira objetiva qual é o estado do aprendizado dele. Não é só o professor que tem que saber se o aluno aprendeu, o aluno gostaria de saber disso. Quando eu era aluno eu gostava de saber. E um outro efeito secundário aí, é que a existência de avaliação estimula o estudante a estudar. Desgraçadamente, o estudante, e todos nós, em determinadas coisas, precisamos ter uma pressão em cima. Então... Os estudantes estudam mais na véspera da prova do que nas outras épocas." (P2)

A maioria dos professores parecem ser a favor da avaliação acreditando que ela é algo positivo para o aluno, a medida que o leva a estudar e assim contribui para o seu aprendizado. Apenas um professor afirmou que não gosta da avaliação. Mas, a vê como um "mal necessário". Considerando o sistema de ensino que temos, em que não há lugar para todos e, querendo ou não, é preciso selecionar os melhores para ocuparem as poucas vagas, e que na vida somos constantemente avaliados e precisamos, portanto, aprender a conviver e lidar com as avaliações.

"Bom, a avaliação é..., avaliação pra mim, é um mal necessário. Porque você tem um sistema de ensino onde..., com milhares de estudantes é... que você tem que garantir a entrada de novos estudantes para ocupar a vaga, você tem que fazer uma seleção, porque tem gente esperando e em melhores condições de concluir

aquele programa e, de alguma forma, tudo, na nossa vida, é esperado em avaliações. A gente nunca se livra delas, infelizmente (...)Então como eu tô constantemente sendo avaliado. Eu cheguei a conclusão que, infelizmente, a gente tá sempre sendo avaliado. Se eu quiser aumentar meu salário eu vou ter que prestar um concurso, para subir na carreira, também é uma avaliação. Eu não sei te responder se eu acho isso bom ou se eu acho isso ruim. Eu particularmente, não gosto das avaliações. Eu tô falando isso como aluno ou como avaliado. Eu fui aluno, sou aluno ainda, sofro e sofri avaliações. Ser avaliado, em geral é algo penoso. E eu não me sinto tranqüilo, eu não me sinto à vontade com a avaliação, de ser avaliado. Portanto, eu também não me sinto à vontade em avaliar."
(P1)

O próprio professor coloca que é avaliado constantemente, pelos alunos, pela Instituição em que trabalha e que apoia financeiramente suas pesquisas. A sua bolsa depende do seu bom desempenho enquanto pesquisador. Para aqueles que avaliam não interessa os problemas pessoais que venha a ter.

"(...) Mas como eu dou aula na Graduação todo semestre eu sou avaliado pelos alunos, eu sou avaliado a cada três anos, no meu caso pessoal agora, né. Eu tenho avaliação semestral dos estudantes, que fazem do professor, eu tenho avaliação do meu desempenho como professor, pesquisador, orientador, a cada três anos no relatório trienal. Então a minha bolsa de pesquisa do CNPq, onde a minha habilidade de pesquisador, independentemente se morreu o pai, mãe, pegou fogo na minha casa, se eu tenho algum cargo administrativo não interessa. Desempenhou bem enquanto pesquisador continua tendo a bolsa, se não, meu salário vai ser diminuído."(P1)

Quando se pergunta aos professores como eles acham que a avaliação é entendida pelos alunos, que finalidade vêem nela, eles mencionam que os alunos não gostam da avaliação, que eles não a compreendem bem, que estão preocupados apenas com sua nota, embora digam também que ela é o que diz ao aluno se o seu esforço está dando resultado.

"Olha, eu acho...que a avaliação para os estudantes é o que dá uma verificação sobre se está funcionando aquilo lá. As horas que ele gasta numa aula ou estudando, se aquilo tá dando resultado. Eu acho que isso é o principal." (P2)

Um dos professores menciona que os alunos foram treinados, desde pequenos, a dar um valor muito grande à avaliação. A maioria dos estudantes, de modo geral, não sabem lidar com a nota baixa, com a reprovação. O professor dá o exemplo do vestibular, como um tipo de avaliação que causa trauma nos estudantes levando muitos até ao suicídio. Para este professor, os alunos e professores têm uma idéia errada de avaliação. Embora os professores digam uma coisa, na prática eles fazem outra.

"Olha, eu acho que os alunos têm uma avaliação, têm uma idéia equivocada da avaliação, da mesma forma que os professores têm uma idéia equivocada da avaliação, no geral, pelo menos nos comentários. O que se comenta, no geral, é diferente do que cada professor pratica com a sua turma (...) Agora eu acho que os estudantes dão um valor demasiado à avaliação, os estudantes são treinados desde criancinha a dar uma importância à avaliação. Antes de entrar na Universidade, antes de passar uma super avaliação que é o vestibular, que é para muitos motivo de trauma. Não passar no vestibular é motivo de suicídio.(...)."(P1)

Os professores mostram em suas respostas, saber que os alunos, assim como ninguém, gosta de ser cobrado, e como a avaliação acaba sendo uma cobrança do que foi visto em aula, do que o professor ensinou, do que foi aprendido, é evidente que os alunos

não gostam dela. No entanto, ela é necessária para ajudar o aluno a progredir. Segundo os professores uma pessoa que estuda e nunca é cobrada, não aprende e irá sofrer muito na vida. Assim como a obrigação de quem trabalha é trabalhar a de quem estuda é estudar.

"Não gostam. Ninguém gosta de ser cobrado, não é só os alunos. As pessoas não entendem onde que é o motivo da cobrança. Porque a cobrança é uma coisa pontual, e todo mundo acha que entende as coisas continuamente. Só que ela só ocorre quando tem dívida, quando tem interesse. Não acontece, não adianta você ouvir alguém falar, você precisa ajudar que aquilo passe a fazer parte da sua vida. E a cobrança vem, posiciona. É mais ou menos o seguinte, que que eu cobro, eu cobro um posicionamento do indivíduo. Se ele passa a não querer se posicionar, ele pode fazer outra coisa, certo? Até porque ajuda, um aluno cobrado ajuda a se ajustar melhor naquilo que ele faz. Uma pessoa que estuda, estuda, estuda e nunca é cobrado, nunca aprende, é uma pessoa que vai sofrer na vida. Vai ser mal sucedido...você nunca viu alguém trabalhando e não ter trabalho pra fazer, nenhuma cobrança. Existe um trabalho pra ser feito. Estudar só é um estágio diferente do trabalho, é o primeiro estágio. Quando que você pede pra ele dizer o que ele já tem? Logo depois que começa a fazer. É impossível não ser aluno. Até porque, tudo que é feito no final da vida não serve em nada para aquilo que cê faz durante a vida, quanto ele tá estudando, quanto que ele tá aprendendo, quanto que ele tá trabalhando."(P3)

Os alunos, segundo os professores, reclamam da média sete, do número de testes, porque ainda não são maduros o bastante para perceber que ela é positiva. Na opinião de um dos professores, só mais tarde, talvez quando já forem formados, perceberão isso. Um dos motivos que também contribui para que os alunos reclamem do sistema, de acordo com a fala do professor, é o fato dos alunos terem se acostumado com o tipo de avaliação dado no Ensino Médio, a qual não se restringia a prova escrita, feita na sala de aula,

individualmente, sob um período determinado, como acontece no curso de Física. Para o professor o aluno precisa sozinho enfrentar as dificuldades para que consiga concretizar sua aprendizagem. A avaliação como é feita, no curso de Física, ajuda os alunos a enfrentarem sozinho as dificuldades, independentemente.

"A avaliação não é bem compreendida pelos alunos. Os alunos reclamam da média sete, do número de testes. Mas, eu acho que é questão de maturidade. Mais tarde eles perceberão que a média sete é positiva. Eu tenho ex-alunos que já me disseram isso. Eles hoje vêem como positiva a média sete. Agora o que a Física não faz é ter uma avaliação mais diluída (avaliação em grupo, trabalho e prova pra fazer em casa), como os alunos estavam acostumados no segundo grau. A gente não aplica aqui esse tipo de avaliação. Entendo que se o camarada não enfrenta sozinho as dificuldades ele não sedimenta a aprendizagem. Se ele mesmo não tentar resolver sozinho é difícil que a aprendizagem sedimente."(P4)

Segundo um dos professores, é se colocando a fazer as coisas, estudando que o indivíduo aprende. Por esse motivo é importante que ele faça as listas, faça as provas propostas, pelo professor.

"(...) As pessoas, às vezes, são levadas a achar que olhando e vendo alguém fazer é capaz de fazer. Isso não é. Uma pessoa só é capaz, só pode dizer isso quando ele realmente senta, faz a sua própria carta, faz a sua própria redação, faz a sua própria solução. Até aí, não dá para saber se ele é capaz de fazer ou não. E isso é, pra ele, mais fácil fazer. Porque se ele fez isso, com certeza, ele vai numa sala de aula e faz qualquer prova."(P3)

Os alunos em suas respostas afirmaram que percebem que os professores estão preocupados apenas com suas notas e não com sua aprendizagem. E alguns professores

afirmam que os alunos estão preocupados só com a nota. É provável que o valor dado as notas, não só pelo professor, mas pela própria universidade, faça o aluno valorizá-la de tal forma que pareça que sua preocupação é só com ela, que a aprendizagem não é tão importante.

"Os alunos só querem saber da nota." (P6)

5.2.3. As dinâmicas do processo avaliativo

5.2.3.1. Como os professores avaliam os alunos

Não contradizendo o que os alunos disseram, foi possível constatar que os professores avaliam os alunos predominantemente por provas escritas ou testes individuais que acontecem na sala de aula, sob um período determinado por eles, e listas de exercícios. Eles seguem a deliberação da Congregação do Instituto de Física (Anexo 1), a qual sugere critérios homogêneos de avaliação. Segundo a deliberação "a nota de aproveitamento (A) das disciplinas teóricas será calculada pela expressão $A = (P1 + P2 + P3 + L) / 4$, onde: P1, P2 e P3 são notas obtidas em provas e L é a nota, média obtida na resolução de listas de exercícios e/ou em outra atividade a critério do professor." Nas disciplinas experimentais "a nota de aproveitamento é calculada pela expressão $A = (P1 + P2 + R) / 3$, onde P1 e P2 são notas obtidas em provas e R é a nota obtida nos relatórios sobre as experiências realizadas e/ou em outra atividade a critério do professor".

"Provas, listas de exercícios. Essa é uma regra do Instituto." (P5)

"Eu sigo a deliberação, as normas do Instituto. Todo mundo tem que avaliar da mesma forma." (P6)

Um dos professores fala da diferença entre prova e teste. Segundo ele, a prova ocorre após o término de um conteúdo, após o aluno ter tido tempo de assimilá-lo, estudá-lo, por meio da resolução de listas de exercícios. Os testes já acontecem com mais frequência, e o professor não precisa esperar terminar um assunto para que ele aconteça. O

teste pode acontecer no meio de assunto, entre uma explicação e outra, e se referem a tarefas que os alunos fazem em casa e que valem uma parte da nota final.

"(...)uma prova só é realizada, quando fecha um corpo das discussões. (...)Mas, esses testes são sobre aquelas tarefas que eles fazem em casa e que vale 25.(...)A prova, ela sempre ocorre depois de um período relativamente maior e que encerra realmente um conteúdo. Agora, os testes eu posso fazer quando eu falei da primeira lei, quando eu falei da temperatura. A prova tem que abranger um conceito, tem que abranger uma possibilidade dele ter que calcular alguma coisa, dele poder responder. Eu não faço uma prova no meio de um assunto. A prova sempre é depois de um assunto que está terminado, que eles já fizeram os exercícios em casa, que eles tiveram tempo de assimilar alguma coisa. Então, eu faço uma prova (...)."(P3)

Há professores que anexam no seu plano de curso uma cópia da deliberação ou colocam a fórmula, que consta na mesma, referente a como será feito o cálculo do aproveitamento do aluno. Conforme um dos professores, a determinação dos critérios de avaliação visa garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. As listas de exercícios que a maioria dos alunos não entendem como contribuintes para a sua aprendizagem, por serem em grande quantidade e, portanto, solucionadas mecanicamente, são vistas, pelos docentes, como importantes para que os alunos não estudem só na véspera da prova.

"Aqui na Física, todos os professores devem aplicar um sistema de avaliação uniformizado. Porque há uns tempos atrás havia heterogeneidade demais na maneira de avaliar e isso foi considerado pela maioria, que poderia comprometer a qualidade do aprendizado que se fazia. Então, se determinou que em todas as disciplinas, com uma pequena diferença entre as disciplinas teóricas e experimentais, deve haver um ganho em comum. Três provas e um certo número de

listas de exercícios. E as provas são um peso, as listas de exercícios são outro peso. E todas as disciplinas da Física tem que ser assim. As minhas disciplinas sempre abrangeram três provas e listas de exercício. Ai cada professor pode fazer quantas desejar, só não pode fazer zero. Porque em consideração que as listas de exercício são importantes justamente pra evitar que o aluno só estude na véspera da prova. Ela faz com que o aluno constantemente esteja pensando naquele assunto. "(P2)

Apenas 1 professor mencionou avaliar os alunos também pelas discussões sobre o conteúdo e posicionamentos assumidos por eles em sala de aula, embora não deixe de realizar as provas, testes e listas de exercícios. Para este docente, um professor quando avalia um aluno não olha só para a prova. Há fatores subjetivos que influenciam o processo de avaliação do aluno.

(...) Eu faço perguntas em sala de aula, eu converso, eu chamo a pessoa. Rapidamente eu já sei o nome de todos os alunos da sala (...). Pra prova eu tenho usado o critério, eu não tenho usado a minha prova em particular. Eu tenho usado o critério da graduação (...). Não existe um professor, por mais que ele diga que ele só vê a prova, ele não vê isso. Até porque ele vai vendo, vai vendo, os alunos, vai conversando, vai respondendo e acaba fazendo uma prova que configura o que ele deu, aquilo que foi perguntado, aquilo que ele acha que define aquela turma." (P3)

Do grupo de professores entrevistados, 1 professor mencionou que gostaria de ter mais liberdade para avaliar os alunos, considerando excessivo o número de avaliações a que os alunos são submetidos.

"Acho que três provas é um pouco demais. Três provas, mais provinhas, listas de problemas (...). " (P1)

Os professores afirmam avaliar os alunos, da forma que avaliam, porque precisam cumprir as regras da deliberação. No entanto, é importante mencionar que o artigo 3º da deliberação diz que *a pedido do professor, a Comissão de Graduação pode autorizar o uso de diferentes sistemáticas para o cálculo de A, desde que apresentada de maneira fundamentada até duas semanas antes do início do semestre letivo* (Deliberação da Congregação do IFGW no.154/93).

Todos os professores afirmaram também deixarem claro, desde o início do curso, como e quando os alunos serão avaliados. Essa também é uma recomendação dada para os docentes do Instituto. Aos alunos é preciso ficar claro por quais critérios serão avaliados. Antes da tal recomendação da homogeneização dos critérios de avaliação, dada pela Coordenação, os alunos não sabiam como os professores poderiam avaliá-los. A maioria dos professores, já na primeira semana, de aula, agenda com os alunos os dias em que serão avaliados.

" É obrigado. O professor tem que na 1ª aula mostrar... Todo professor quando recebe a carga didática dele, qual disciplina é que vai dar, ele recebe uma cópia dessa resolução da congregação que tem a regra e isso é também divulgado aos estudantes. Mas, na verdade, todos os eles já sabem, porque aí um passa para o outro e não tem problema. E na 1ª semana os professores já marcam as datas das provas. Todo mundo quer marcar, todo professor quer sempre marcar cedo, porque se você deixar para marcar na 2ª semana você não encontra data, porque outros professores já ocuparam as datas. Em geral na 1ª aula eu já marco (...) Essa coisa do critério, eles às vezes não sabiam qual era o critério, o professor não avisava. Agora não. O aluno que tem uma disciplina do IFGW sabe direitinho qual é o critério." (P2)

Um dos professores informa os alunos como serão avaliados e as datas das provas. No entanto, não diz a data de alguns testes, embora os alunos saibam que eles acontecem

periodicamente. Essa é uma forma, segundo o professor, de saber se os alunos estão aprendendo ou não e de verificar se já começaram a estudar.

"Eu só não deixo claro, porque o primeiro dia que eu vou, na sala de aula, eu já digo até o dia que eu vou fazer prova, que dia que eu vou fazer teste, se eu vou fazer testes periódicos que não estão ditos. Eu, por exemplo, segunda feira eu vou fazer um teste, não vou dar mais aula, não vou conversar mais com os alunos. Mas, eu vou, pra minha casa esse final de semana, e vou fazer um teste e o qual, depois de uma hora de aula, eu vou fazer uma pergunta e eles vão gastar mais 20 minutos para responder a pergunta. Eles sabem que eu faço isso periodicamente, não sabem qual o dia, nem qual hora. Então, esse é uma parte pra saber qual, pra saber, instantaneamente, como eles estão indo. (...) Eu vou ver se eles já começaram a estudar, como eles tão, quantos vão responder. Isso, eu faço uma espécie de uma classificação do que é que tá ocorrendo.(...)."(P3)

Quanto ao critério de correção, os professores afirmaram que os alunos não perguntam muito sobre ele ou que é um pouco difícil estabelecer critérios. O que os professores fazem é colocar ao lado de cada questão da prova o seu valor.

"Critério de correção? Os alunos não perguntam muito. O máximo que eles querem saber é quanto vale cada questão. Isso eu falo, deixo claro, na própria prova." (P4)

Para um dos professores o critério de correção que usa nas provas segue a forma com que apresenta os conteúdos, reflete o que foi explicado.

"É... bom é lógico que o critério de correção segue exatamente como eu sou e como eu faço a aula. A prova é um reflexo dos assuntos que eu expliquei. A correção, ela tem o mesmo critério da seriedade com

que eu coloco os assuntos em sala de aula. Se eu discuto qualquer coisa com itens, sub-itens, quando eu apresento uma prova eu também apresento da mesma forma. Quer dizer, eu não faço as mesmas coisas que eu falo na sala de aula, eu tento descobrir com uma prova o que que é que o aluno estudou. Então sempre tem o último, a questão, e isso eu digo pra ele, que vale meio ponto e só vai fazer esse meio ponto, quem realmente, passou de ponta a ponta por todas as idéias discutindo, respondendo os impasses. Aquele meio ponto vai mostrar se tem alguém defasado comigo. Agora esse meio ponto não tá atrapalhando ninguém na vida, certo. Ele não é 100% da prova. Somente meio ponto em 10. Mas, é só pra saber se ele está completamente em fase ou defasado, comigo ." (P3)

5.2.3.2. Devolução dos resultados das avaliações

Todos os professores afirmaram discutir os resultados das avaliações com os alunos, ou seja, refazem com os alunos, na aula seguinte, a prova, ou os problemas que apresentaram mais dificuldades apontando quais foram os principais erros. Foi instituído, segundo um dos professores, um sistema em que os monitores auxiliam os professores na correção das provas. Essa é uma forma dos professores conseguirem dar um retorno mais rápido ao aluno da prova que fazem. Algumas turmas são muito grandes. Sozinho o professor não dá conta.

"(...)Porque às vezes, tem, por exemplo, professor que demorava demais. Instituímos um sistema que grande quantidade dos alunos da graduação e da pós ajudam a corrigir as provas. A Física tem turmas grandes, no Básico, às vezes, 70, 80 aí. E o professor não dá conta de corrigir. Dar a prova na 5ª feira e entregar corrigida na 2ª. Então a gente usa os estudantes para ajudar a corrigir. Aliás todas as boas universidades usam." (P2)

"Eu costumo discutir na sala o resultado das avaliações. Eu refaço a prova com eles. Digo quais foram os principais erros." (P4)

Um dos professores afirmou que discute a prova, até mesmo porque esta é uma forma de fechar o conteúdo trabalhado com os alunos. No entanto, os questionamentos dos alunos, geralmente, dizem respeito somente a sua nota.

"Normalmente os alunos só fazem perguntas a respeito da nota. Eu nunca encontrei um aluno, pra dizer que nunca encontrei, foram raras as vezes, até porque eu corrijo a prova na sala de aula. Eu faço uma prova num dia, na aula seguinte eu pego e falo digo "vocês deviam ter feito isso, assim". Depois, que eu corrijo eu digo, "os problemas mais graves foram esse, esse e esse". Eu pego genericamente o que eles fizeram e digo, não digo quem foi, não foi, mas olha aqui foi feito assim, vocês cometeram esse tipo de erro, assim não deve ser feito. Eu faço uns comentários. Até porque a gente fecha fazendo isso."(P3)

Pedir para os alunos verificarem, após terem feito uma prova se a pontuação dada, pelo professor, está correta também é uma atitude que alguns professores tomam para evitar alguma injustiça, por exemplo, com a nota dos alunos. Caso o aluno tenha alguma dúvida, também em relação a correção, o professor se coloca a sua disposição para esclarecê-la. O professor dá ao aluno abertura para questionar o que, na sua visão, não está adequado.

"A primeira prova eles tem que vir ver aqui. No dia que eu corrijo a prova eu digo como ela é e digo pra eles "verifica se eu somei correto". Então verifica se eu somei. Qualquer coisa, escreve na primeira linha da primeira página o que vocês querem que eu reveja, me devolvem. Aí eu trago aqui e verifico qual é a posição de cada um, naquela prova. Se ele tiver qualquer dúvida depois eles tem que

vir, na minha sala, discutir o que que ele colocou que eu não, que ele achava que eu devia ter feito de forma diferente e não fiz. Mas, eu guardo essa prova, essa pergunta dele, esse questionamento." (P3)

5.2.3.3. Atendimento extra-classe

Todos os professores disseram oferecer atendimento extra-classe para os alunos, mostrando estarem sempre prontos a receber os alunos para o esclarecimento de dúvidas que possam ter. Para os professores atendimento fora do horário de aula é algo necessário.

"Tem que ter. Aliás você teve dificuldade para falar comigo por causa da minha agenda. Mas, as únicas pessoas que eu atendo na hora que chegar são os alunos da minha classe e a minha mulher. "
(P2)

No entanto afirmam que os alunos só os procuram na véspera da prova. Segundo um dos professores, isso é natural, porque é só poucos dias antes da prova que os alunos têm tempo de sentar para estudar. E é nesse momento que surgem as dúvidas.

"Procuram pouco. Procuram na véspera da prova. Como sempre eu digo, eu quando era aluno também só fazia isso. Isso é natural porque é quando cê senta para estudar no livro que cê começa a entender o que cê quer perguntar. Caso contrário você não sabe a pergunta que cê quer fazer. No geral, cê tem sempre muita coisa pra fazer então...Essa semana cê tem uma prova de cálculo, aí cê estuda cálculo, quando for a prova de Física cê estuda Física."(P2)

"Ofereço atendimento. Mas, os alunos só procuram na véspera da prova." (P6)

Um dos professores afirmou ultrapassar o horário da aula para ficar à disposição dos alunos, discutindo as dúvidas, ajudando-os no que for necessário. Segundo ele, os alunos que estão interessados em fazer a disciplina não apenas porque são obrigados são os que mais questionam. No entanto, ele afirma também que muitas vezes os alunos nem tem o que perguntar. Mas, mesmo assim ele fica a disposição.

"É sim, mas eles, a tendência é sempre procurar com poucos dias antes das provas. Os que estão dispostos a fazer aquela disciplina porque querem fazer a disciplina, não importando usar o professor, nem o assunto, nem o dia, nem a hora, eles sempre vem e eles sempre conversam, fazem o exercício, discutem. Eu sempre discuto, eu nunca, eu não sei se eu dei, nas minhas aulas de 50 minutos, que dá uma hora e quarenta minutos, se eu consegui fazer com menos de duas horas e dez. Eu uso, o motivo, sempre essa meia hora final, ela continua porque eles continuam perguntando, resolvendo exercício, coisas que não fizeram. E eu nunca disse que eu vou embora até que os alunos não fossem, a não ser que eu tenha uma reunião, como agora, saí e vim aqui porque você tava me esperando, eu já sabia. Se eu não tenho eles continuam e eu continuo. Eu nunca deixei o aluno ir embora sem ter uma resposta. Eles, às vezes, vão embora porque não tem o que perguntar. Mas, eu não deixo eles saírem sem perguntar." (P3)

Um outro professor afirmou que, embora ele esteja a disposição dos alunos e lhes passe todas as informações que precisem caso queiram procurá-lo, poucos são os que o procuram para esclarecer dúvidas. A maioria tem o costume de procurar os monitores para ajudá-los.

"Os alunos procuram mais os monitores. Há um sistema de monitores para ajudá-los. Eu diria que em torno de 2 % apenas me procuram para tirar dúvidas. Eu ofereço atendimento extra-classe para os alunos. No primeiro dia de aula eu coloco na lousa meu

nome, número da minha sala, meu e-mail, telefone desta sala e até o telefone da minha casa."(P4)

5.2.3.4. Frequência das avaliações

A maioria dos professores acredita que a avaliação deve ser constante, não apenas no meio ou ao término do curso. Segundo os professores, essa é uma forma de fazer com que os alunos estejam sempre estudando.

"Eu acho muito importante que a avaliação seja distribuída continuamente, ao longo do semestre, porque você acaba sendo sempre movido a estudar. Tem poucos estudantes que estudam de qualquer jeito (...)." (P2)

"A avaliação tem que ser constante. O aluno tem que estar sempre estudando."(P6)

Para um dos professores, a avaliação, querendo ou não, é algo que acontece continuamente, porque ela não se restringe as provas. Faz parte da avaliação as conversas anteriores, as atividades feitas pelo aluno.

"A avaliação sempre acontece continuamente. O que ocorre é que às vezes ela não é possível de ser feita continuamente. Sempre que você tem método você faz. Se você, é, não existe um professor, por mais que ele diga que ele só vê a prova, ele não vê isso. (...) Ela, na realidade, acontece continuamente. Mesmo que sejam três provas apenas elas aconteciam continuamente. Por quê? Porque a realização da prova envolveu as conversas anteriores, os exercícios anteriores, a displicência de um lado e do outro."(P3)

Um dos professores afirma ser a favor da avaliação constante também porque ela possibilita ao aluno recuperar uma nota quando problemas de ordem pessoal tenham interferido no seu desempenho em uma das provas que fez.

"Sou a favor de que a avaliação seja constante. O sujeito pode ter um problema pessoal que interfira quando for fazer uma avaliação e acabar indo mal. Se houver mais avaliações ele pode recuperar a nota. Ele tem outra chance." (P4)

Cobrar do aluno todo o conteúdo de uma só vez pode acabar o sobrecarregando. As provas constantes fazem com que essa avaliação se dê ao longo do tempo.

"(...) Agora, você cobrar mais de uma única vez, você pode explorar o indivíduo. Então você vai cobrando isso ao longo do tempo (...)." (P3)

O professor que não é favor de que as avaliações sejam constantes, afirmando ser demais a quantidade de provas a que são submetidos os alunos, sugere um exame no meio do curso versando questões de uma determinada disciplina. Ao estudante caberia maturidade para estudar mesmo sem precisar fazer avaliações o tempo todo. No entanto, o professor afirma não saber dizer se a ausência de avaliações constantes seria menos traumática, aumentaria o desempenho dos alunos fazendo tanto os alunos sentirem-se melhor, como também os professores por não precisarem estar os avaliando o tempo todo.

"Acho que três provas é um pouco demais. Três provas, mais provinhas, listas de problemas. Acho que é muita coisa.(...). Tudo é jogado sobre a maturidade do estudante e depois ele faz um exame, no final do curso, na verdade no caso que eu estou pensando, o alemão, no meio do curso. E aí o exame versa sobre questões que aquela disciplina. Passou, passou, não passou, não passou. Funciona. (...). Agora, se é menos traumático, se isso vai melhorar o

desempenho do estudante, se isso vai fazer com que ele se sinta melhor, ou você se sinta como professor melhor para os estudantes, porque assim você pode ministrar a disciplina sem a responsabilidade de também avaliar, isso eu não sei dizer."(P1)

5.2.4. A média sete no contexto do processo avaliativo

Do grupo de professores entrevistados 5 são a favor da média sete para o aluno não precisar do exame, ou seja, a maioria.

Segundo um dos professores, a média sete surgiu para garantir a qualidade do ensino ministrado no Instituto. Associado a ela veio a homogeneização dos critérios de avaliação, tornando mais fácil garantir essa qualidade e orientando os estudantes quanto a forma como que sempre seriam avaliados. Antes, cada professor dava um peso diferente para as provas, avaliava de uma forma e isso, na visão de um dos professores, os incomodava. Eles nunca sabiam como seria a avaliação de um determinado professor. A média sete também levou os alunos a estudarem muito mais, levarem o curso a sério até o final. Não adianta ele ir bem na primeira e segunda prova, ele precisa fazer a terceira para atingir a média e não precisar do exame.

"A preocupação aí é aquilo que eu tava te falando, quer dizer, se deu em função do fato da heterogeneidade da maneira de avaliar. O que não quer dizer que fossem mal avaliados, mas quando é heterogêneo demais fica difícil para que a Instituição possa garantir a qualidade daquilo que tá acontecendo. Havia, o que causava bastante incomodo e um desconforto, insatisfação, no estudante. É que duas turmas numa mesma disciplina, uma turma o professor fazia um sistema onde a primeira prova tinha peso 1 a outra tinha peso 2, a outra tinha peso 3. Isso era uma coisa comum de se fazer. Porque às vezes o aluno tinha ido bem na primeira prova, se fossem bem na segunda paravam de estudar aquela matéria e não aprendiam nada do final do curso. E de repente, na sala ao lado o professor dava

peso 1 em todas as provas. Então, os alunos falavam "ah, mas aquele é mais fácil, esse é mais difícil ", não tinha uma associação." (P1)

"(...)Agora, o que que significa, significa que se um aluno precisa tirar sete ele tem que estudar todos os assuntos. Nós estamos dizendo com isso que ele precisa estudar e é importante tudo aquilo que a gente colocou pra ele estudar. Não é que ele venha e faça uma primeira prova, eu dou duas provas, se ele tirar dez na primeira ele esquece e vai fazer outra coisa."(P3)

A média sete significa, para os professores, os alunos fazerem um pouco mais de esforço para poderem ultrapassar o que estão acostumados a conseguir. Uma das formas de fazer o aluno se esforçar é cobrando mais dele.

" Então, o que que significa uma nota sete? Significa que nós estamos entendendo que os alunos façam um pouco mais de esforço do que aquilo, o mínimo. Você pode fazer muitas formas, você tem muitas formas de fazer um aluno se esforçar. Uma delas é cobrando mais. Ele tem que saber todo o conteúdo do curso. Ele tem que estar estudando na 1ª semana, na 2ª, na 3ª e inclusive na última. Se ele não vai pro exame é porque ele já aprendeu tudo. (...) É um contra-senso você permitir que um aluno passe sem fazer, sem estar o tempo todo lá. (...) Então, aí seria preferível, se eu pudesse ter me dedicado uma nota acima da qual, esse sete corresponde a fase três, que o cara tenha estudado até a última prova, porque se ele tirar dez na primeira, dez na segunda, ainda ele tem que estudar pra fazer a terceira prova porque fica faltando um. Se não ele não passa. Cê entendeu por que sete e não seis e meio? Se eu deixo uma nota inferior aí eu teria que fazer uma prova só porque daí eu ficaria o tempo todo estudando e chegaria no final do curso sem saber (...)." (P3)

Aceitar a média 5.0 para que o aluno não precise do exame é afirmar, segundo um dos professores, que se o aluno aprende metade da matéria já está bom.

"E uma dessas medidas foi a consideração de que num sistema tirando média 5.0 nas provas, durante o semestre, e o aluno ficava liberado do exame, a metrificação disso em uma aprendizagem, em um sistema de avaliação que tem uma razoável uniformidade, que tem que implantar vertentes unificadas equivaleria dizer que nós estamos dizendo que o aluno que aprende metade da matéria tá bom."(P1)

Os professores colocam que é importante o aluno estudar o máximo que puder, para que esteja sempre acima da média. Quanto melhor for o seu desempenho, em termos de nota e aprendizagem, mais chances terá de se dar bem em sua profissão. Quando não se faz esforço para se aprender alguma coisa não é possível aprender e ser recompensado por isso. A finalidade da nota, da prova, é fazer com que os alunos estudem. A média sete existe para levar os alunos a estudarem.

"Como eu já sou favorável a prova e eu acho que se ela existe ela tem um motivo mesmo porque existe por alguma forma. Uma prova diz que é para o aluno estudar. A nota, se ela não, se você disser para um aluno, que é pra estudar, não vale nada, não faz o menor sentido. Então é um atraso de vida, você dizer pra uma pessoa fazer uma coisa que não faz sentido. Se existe algum motivo pra você fazer alguma coisa é porque vai ser útil amanhã ou depois, ao longo da vida dela. Se esse motivo é pra se tornar parte integrante e pra você ser dono daquela profissão, você tem que ser sempre acima da média, você não deve estudar o mínimo, você tem que estudar o máximo e parar na sua máxima competência. Você não deve em área

nenhuma partir pra uma situação que se reduza a relaxo, a desprezo e não precisar. Se você for pra algum lugar que você não precisa fazer esforço pra aprender aquilo, você não vai tá aprendendo nada, você não vai ganhar. Até porque estudar, aprender, entender a natureza é assimilar idéias, esforço, se acomodar a uma nova situação que não tinha a priori."(P3)

Um dos professores afirma que um instrumento de cobrança é importante e a média sete é um instrumento de cobrança, que acaba pressionando o aluno a estudar. Na sua opinião, é preciso fazer pressão para estudar. O professor ressalta também que a média, na verdade, acaba sendo 5,0, porque no exame com 5,0 o aluno passa.

" Olha, eu não sou um ferrenho defensor da média sete. Mas, eu aceito sua validade. A gente responde aos estímulos que recebe. O instrumento de cobrança é importante. A média sete é um instrumento de cobrança. Eu sou a favor da média sete. É um instrumento de cobrança. Eu sou a favor da média sete, acho que com ela o aluno estuda mais. Acho que tem que fazer pressão para estudar. No meu tempo a média era 7,5. E a média aqui é sete para o aluno não ficar de exame, você sabe né? Então, na verdade, a média acaba sendo 5,0, porque no exame com cinco ele passa." (P4)

Na visão de um dos professores, não há nenhum problema em uma universidade como a UNICAMP, pública e reconhecida pela sua qualidade, ter uma média equivalente a sete para que o aluno não precise do exames. Seria interessante que todos os cursos da UNICAMP exigissem um pouco mais dos alunos.

"(...) Então, me preocupa uma universidade do padrão da UNICAMP, uma universidade pública devia se exigir um pouco mais. Então, a gente resolveu que para o aluno ficar dispensado do exame ele precisava tirar nota sete e não nota cinco. Embora, a nota para a

aprovação continue sendo cinco, porque isso é uma regra da universidade. Mas, há um grupo escolar de Barão Geraldo, por exemplo, que para o aluno passar ele tem que tirar sete. " (P1)

Um outro professor, que não se mostrou muito favorável a média sete, afirma que quando ela foi estabelecida se pensou que todos os cursos da UNICAMP iriam adotá-la também. Mas, isso não aconteceu e acabou gerando muitas reclamações, principalmente de alunos que fazem disciplinas da Física, mas que são de outros cursos. Eles não entendem porque precisam tirar média sete, saber mais do que 50% de uma disciplina da Física, se não serão físicos. O professor, em sua fala, volta-se também para a questão: de que adianta a média sete se quando o aluno vai para o exame com 5.0, ele passa, porque essa é uma regra da UNICAMP.

"Agora um problema que eu vejo em relação a média sete, que eu acho que era uma esperança não minha, mas na época, da direção do Instituto, de que a UNICAMP acompanhasse, a Matemática, por exemplo, exigisse média sete. E não é o que aconteceu. E daí, eu acho que tem um problema. Pra se livrar do exame é 7.0, para a avaliação final, aprovar ou reprovar, segue o estatuto da UNICAMP que a média é 5.0. Mas, a gente sempre tem cada vez mais reclamação e outra de algum lugar "eu quero ser um engenheiro x, que que eu tenho que estudar para tirar 7.0 ?". Fica uma sintonia que eu não sei se faz muito sentido. " (P1)

Considerando, que uma das preocupações do Instituto quando foi elaborada a deliberação, em 1993, era melhorar a qualidade do ensino de graduação, outras medidas também foram tomadas para melhorar os espaços de estudo dos alunos, como reformas de laboratórios e compras de livros, na perspectiva de assegurar condições favoráveis à obtenção da média 7.0.

"(...) Claro que, como eu disse para você, houve várias outras providências que foram tomadas como encaminhamento, ligadas à Faculdade, à biblioteca. Providenciou-se, um livro, pelo menos, para cada estudante. A biblioteca, nós compramos, mais livros para os estudantes. Então, nós criamos mais facilidades para o estudante. E que os estudantes passaram a estudar mais eu não tenho muita dúvida. " (P2)

Fica evidente nas respostas da maioria dos professores que para eles com a média sete os alunos passaram realmente a estudar bem mais do que antes. Os professores acreditam que a aprendizagem do aluno não se limita ao que o professor lhes ensina, ela não acontece só na sala de aula. Estudando também, em outros espaços que não só o da sala de aula, ele aprende muito mais.

"Uma diretriz importante dessa reforma e até um pouco contrária a diretriz que a UNICAMP gosta de aplicar, é que uma parte muito importante do resultado depende do aluno aprender, não do professor ensinar. Quer dizer, o aprendizado acontece muito mais quando o aluno tá estudando em casa do quando ele tá na sala de aula. As aulas não [adiantam] para ele. Ele aprende de verdade quando ele vai estudar aquele assunto e pensar sobre ele, cujo foco é aprender." (P2)

A média sete levou os alunos a estudarem mais e como consequência, na opinião dos docentes, a nota deles subiu. Isso aumentou o número de aprovações e favoreceu o fornecimento de bolsas de Iniciação Científica, por exemplo. Um dos professores menciona que ao se pedir uma bolsa a nota do aluno é um dos critérios para que ele a consiga. O aluno precisa ter um bom desempenho.

" Porque os alunos passaram a estudar mais com a média sete. Somos constantemente avaliados. É preciso acostumar com as

avaliações. Na hora de conseguir uma bolsa FAPESP é para a sua nota que eles olham primeiro. Os nossos alunos, antes da média sete, dificilmente conseguiam uma bolsa, porque sua nota era baixa. Com a média sete eles passaram a estudar mais e suas notas subiram. O número de aprovações também aumentou com a média sete. Era preciso fazer algo para que a nota dos alunos subisse."(P5)

"(...) Porque agora você vai ver que a taxa de evasão do Instituto de Física diminuiu muito depois da mudança. O número de alunos formados cresceu muito. É provável que tenha alguma correlação (...). "(P2)

Alguns professores mencionam que o estudo é mais importante que a nota, ela só tem um sentido quando motiva o aluno a estudar, a questionar o que está aprendendo. É somente estudando e trabalhando suas idéias que o aluno tem a chance de sair do curso melhor do que entrou.

"Então, eu não só sou favorável como acho que o principal da nota não é a nota é o estudo. Se tiver algum lugar que a nota entre e não está implícito, por causa, para o aluno entender e estudar aquilo que ele se propõe a fazer não tem o menor sentido. A nota, ela tem sentido, na hora que ela chama o indivíduo pra discutir, pra entender aquelas idéias com seu colega e professor e aprender, sair melhor do que ele entrou. Se um aluno entrar numa sala, no início de um semestre, e não trabalhar de forma que as idéias apresentadas melhorem o entendimento dele é preferível ele não ter feito. Se ele entrou lá ele tem que sair melhor do que ele entrou. Eu tenho que fazer alguma coisa, notas, provas, discussões, pra que ele saia melhor do que ele entrou. Senão não tá atendendo aos objetivos."
(P3)

O fato de muitos alunos não conseguirem atingir a média sete e precisarem ir para exame é, na opinião de alguns docentes, um aspecto positivo. Segundo eles, quando o aluno se prepara para o exame ele retoma todo o conteúdo visto, estuda muito mais.

"Sim. Porque eu acho que todos os alunos deveriam ir para exame. Eu sou a favor da média sete porque, muitas vezes, ela leva o aluno para o exame. É no exame que ele estuda toda a matéria vista, todo o conteúdo trabalhado. Na verdade eu sou a favor do exame."(P6)

Apenas um dos professores não se mostrou muito favorável a média sete, mencionando que já defendeu a média sete, votou a seu favor. Mas, se tivesse que votar, novamente, hoje, provavelmente seria contra. Na sua opinião o número sete, assim como qualquer outro número, não quer dizer muita coisa.

"Essa é uma pergunta muito difícil para eu responder, porque eu votei a favor disso na Congregação, mas foi um a favor assim bastante exitante. Eu me senti pressionado a votar a favor. Provavelmente eu não votaria a favor hoje. Eu já defendi com unhas e dentes a média sete porque eu fui coordenador de graduação. Então eu representava em reuniões, comissão central de graduação, reunião de avaliação do curso a posição da média 7.0. E hoje em dia a impressão que eu tenho, eu posso estar completamente equivocado, é uma coisa que até tem suas vantagens, e eu realmente sim posso estar equivocado, porque as críticas originais à média sete, não se diluíram. Aliás, eu acho que os estudantes se acostumaram a ela. E era o argumento que eu usava para defender a média 7.0, do tipo "por que cinco, então por que não três?" Três não é uma nota de corte no vestibular para algumas disciplinas? Por que tem notas de corte para algumas disciplinas e não para outras no vestibular? Por que cinco e não a nota de corte na entrada dos estudantes na UNICAMP, por que não sete, por que não nove? Quer dizer são, na

verdade, números arbitrários, que nem sempre tem..., não querem dizer muita coisa."(P1)

Embora este professor não se mostre muito favorável a média sete, ele também não discorda que com ela os estudantes passaram a estudar e se esforçar mais. Surgiu uma motivação, por parte deles, para tirar uma média maior.

"Agora, na Física, eu acho que que aconteceu...as provas ficaram mais fáceis, por um lado, e os estudantes, eu acho que de alguma forma se esforçaram mais. Acabou que os estudantes, a impressão que eu tenho, eu posso estar equivocado, de alguma forma, o lado extremamente negativo da coerção se diluiu um pouco, mas ficou, não sei, uma motivação para tirar uma média maior. Eu acho que essa média, essa nota sete, na prática se for discutindo, fazendo comparações, é uma média 5.7, 6.0, por conta de uma melhoria talvez do desempenho dos estudantes nas avaliações. Isso implica, necessariamente, um desempenho melhor em pontuação e também um ajuste das atividades, das questões e provas." (P1)

Para este professor o importante não é a média e sim se o aluno aprendeu ou não. Muitas vezes os alunos atingem a média sete sem realmente terem aprendido aquilo que lhes foi cobrado. Há alunos que foram bem na graduação e quando chegam na Pós não se lembram do que viram porque, conforme o professor, não aprenderam. De que adianta atingir a média sete, então? A fala desse professor foi ao encontro da fala dos alunos de que muitas vezes vão bem em uma prova, atingem a média, mas não foram capazes de ir além da memorização do conteúdo, a aprendizagem significativa não ocorreu.

"Suponha que fosse sempre nota 7.0. Um número arbitrário, que todo mundo tá bem acostumado, só que antes todo mundo tava acostumado com 5.0. Então é claro que num primeiro momento eu acho que houve um clima que podemos chamar de cima para baixo

... Mas, isso como continuou passou um pouco em disciplina, acho que passou bastante, e agora esse 7.0 virou um número arbitrário. Também um dia pode querer voltar para 5.0, porque no resto da universidade é 5.0 e, ou que algum louco queira que subisse para 8.0. Aí realmente é complicado. O que que significa um 5.0? Eu não sei o que significa um 5.0. Ah, "cê passou", "passou ou não passou". Mas, o que eu quero saber é se sabem ou não sabem, se aprendeu ou não aprendeu. Se isso deu base pra fazer o próximo. Eu fui um aluno muito regular, na graduação. E muitas coisas eu peno, e penso assim "putz eu devia ter estudado aquilo melhor". Se eu tivesse estudado melhor eu não gastaria essa tarde revendo isso aí. Bom, tudo bem, também não é um trauma estudar. Agora tá cheio de estudantes que foram super bem em disciplinas básicas na graduação, relacionadas com o que eu dei na pós, e eu parto exatamente do mesmo nível, não aprenderam nada, não sabem, é tudo nebuloso."(P1)

5.2.5. Avaliar aprendizagens: mapeando dificuldades

A maioria dos professores não tem nenhuma dificuldade em avaliar os alunos, ou seja, eles não se sentem inseguros, na hora de atribuir aos alunos uma nota, e com receio de cometerem algum engano na avaliação que fazem dos alunos. É possível perceber, nas respostas dadas, que os professores procuram avaliar de forma bem objetiva. Alguns procuram orientar-se por um gabarito que os ajuda a dizer se o aluno errou ou acertou.

"Avaliação é coisa séria. Eu procuro avaliar de maneira muito objetiva. Eu sigo um gabarito e é certo ou errado. Agora se eu sei de algum problema pessoal do aluno, ele vem falar comigo, eu costumo relevar. Mas, eu não tenho muito conflito pra fazer a avaliação não".(P4)

Há professores que não devolvem a prova para o aluno antes do término da disciplina. As provas ficam arquivadas para que o professor possa discutir com o aluno as dificuldades que ele teve, desde o início do curso, e também para que possa olhar para todas elas antes de fazer a média final. Essa é uma forma do professor ter um controle sobre a situação do aluno na disciplina.

"(...) Porque nunca entrego as provas pra eles. Eles vem aqui e eles vêm, e eu só dou no final, quando eles terminam a disciplina aí eu dou todas. Por quê? Porque eu pego a primeira prova, a segunda prova, primeiro teste, segundo teste, terceiro teste, e quando eu dou a nota pra eles eu dou com a prova inteira. Ele leu e aí eu digo, em tal dia você não sabia isso, na segunda prova você continuou não sabendo e na terceira prova.(...) Então, eu sempre faço isso. (...). Passa a segunda mesma coisa, a terceira mesma coisa. Se ele passou ele vem aqui e eu entrego a prova com a nota. Se não passou vai fazer exame, certo. Mas, ele sabe que aí eu entrego todas ou se não sempre entrego o pacote inteiro. Eu nunca...Só no final. Nunca no meio. Eles não levam pra casa pra... Até porque eu olho todas elas pra fazer a média final antes de ir pra o exame." (P1)

Apenas um dos professores afirmou não ser muito tranquilo, para ele, ter que avaliar um aluno. No entanto, ele não consegue imaginar um sistema, uma estrutura social sem avaliação, uma outra forma dar um retorno ao estudante de sua formação. Ela está presente em praticamente todas as instituições, em tudo o que o indivíduo venha fazer. Diante das condições de trabalho que tem, o professor, afirma não saber como fazer para não avaliar os alunos.

"(...) Ser avaliado, em geral é algo penoso. Eu não me sinto tranquilo, eu não me sinto á vontade com avaliação, de ser avaliado. Portanto, eu não me sinto á vontade em avaliar." (P1)

VI. DISCUSSÃO DOS DADOS: A ANÁLISE CONSTRUÍDA

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.

6.1. 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 frequência 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 Noïl, 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)

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.

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 você tá vendo você 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 adquirirem 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 vêm 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 fala de alguns alunos, que já estão dando aula ou que se imaginam lecionando um dia, revelam que sua prática educativa, como professor ou futuro professor, ou a reflexão sobre o seu trabalho contribui muito para a concepção que têm de avaliação.

"(...) Pra mim, a avaliação em si, eu, que vou ser professor, eu quero fazer as minhas avaliações assim... pelo menos pra ver o que o aluno conseguiu assimilar(...)." (A5)

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 consequência 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 consequência 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 "privilegio 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"²⁰. 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

²⁰ 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.

consequentemente para os alunos. É possível perceber a prática pedagógica voltada para 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.

6.2. 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. Segundo Espin, Lopes e Rodrigues Lapo (1993), o desconhecimento e a diversidade de critérios de avaliação são alguns dos principais fatores que desmotivam e desorientam os alunos. Essa diversidade, muitas vezes, se dá entre professores de uma mesma matéria frente a um mesmo elemento de avaliação.

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 consequência 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, 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.

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, cê diz eu vou ensinar isso que é importante, às 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 consequência 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).

5.3. 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 é 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. Os artigo 4º

diz que o aluno que obtiver nota de aproveitamento $A \geq 7,0$ será dispensado de exame e o artigo 5º 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 consequência 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).

6.4. 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 lembrar 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 (Ibidem), 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.

6.5. A FREQUÊNCIA 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 frequência, 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 frequência 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 constataam uma realidade já apontada, na literatura (Souza, V., 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 (Ibidem) 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 de 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 estímulo, muitos não abandonariam seu curso. A figura 1 sintetiza um pouco possíveis conseqüências de uma avaliação, segundo os alunos e alguns professores.

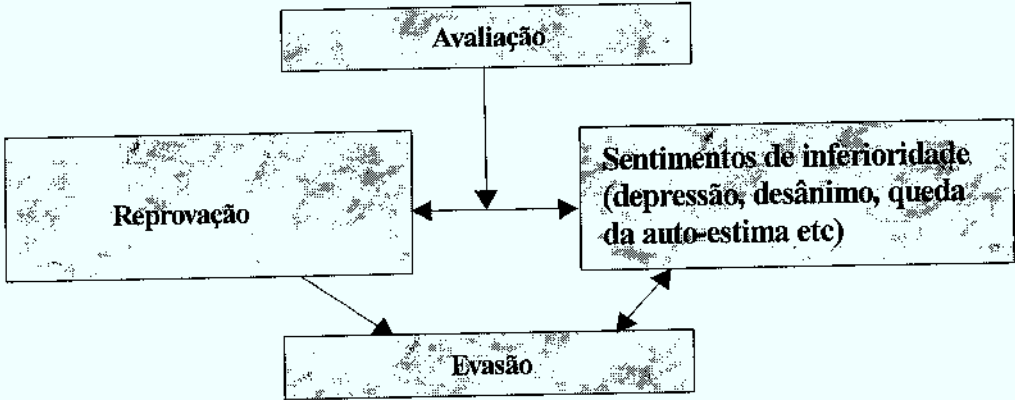


Figura 1. Algumas conseqüências da avaliação.

Essa realidade confirma um estudo feito na Universidade de Zaragoza por Escorza (1995 apud Antoli et al, op.cit). 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 lembra que não há um consenso da melhor forma de se avaliar um aluno. Mas, segundo Luz (Ibidem), 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.

VII. 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.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- ALMEIDA, A.M.F.P.M. *Estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior em Ciências Agrônômicas*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas -SP, 1992.
- ANTOLI, V.B. et al. *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Universitat. Barcelona : Entitat. Editora. La Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje em contextos universitarios. 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. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, L.C. Avaliação: construindo o conceito. *Ciência & Ensino*. no.3, dez, p.16-19, 1997.
- GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas. A entrevista.p.113-112., O questionário. p.123-133, 1987.
- 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*. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 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, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A . *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- 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.
- PERRENOUD, P. 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.
- QUEIROZ, M.I. P. *Variações sobre a técnica gravada no registro da informação viva*. São Paulo: T.A . Da entrevista à sua transcrição. p. 81-90, 1991.

- SACRISTÁN, J.G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J.G. e GOMES, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Emani da Fonseca Rosa. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 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. e PLACCO, V.M.N.S. Avaliação do Rendimento Escolar. In: *Idéias. Avaliação do Rendimento Escolar*. São Paulo:FDE.vol.22, p.13-14, 1994.
- SOUZA, C.P. Avaliação Escolar: limites e possibilidades. *Idéias. Avaliação do Rendimento Escolar*. São Paulo:FDE, vol.22, p. 89-90, 1994.
- SOUZA, S.M. Z. L. Avaliação da Aprendizagem: análise de pesquisa produzida no Brasil no período de 1980-1990. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. no. 22, 1, jan/jun.p.111-112, 1996.
- SOUZA, V.T. Avaliação da Aprendizagem. *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. vol.1, no 3., abr/jun. p.13-20, 1994.
- TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo : Atlas. Entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações. P.145-152, 1987.
- VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1993.
- VIANNA, H.M. *Introdução à Avaliação Educacional*. São Paulo: IBRASA, 1989.
- VILLAS BOAS, B.M.F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas-SP, 1993.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Instituto de Física Gleb Wataghin. *Deliberação No. 154/93 da Congregação do IFGW*.
- WERNECK, V. R. A velha e a nova questão da Avaliação. *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. vol.4, no. 13, out/dez, p.371-380, 1996.

ANEXO 1

Deliberação nº 154/93 da Congregação do IFGW

Fixa procedimentos sobre critérios de avaliação
para disciplinas teóricas e experimentais
sob responsabilidade do IFGW.

Visando a homogeneizar os critérios de avaliação de aprendizagem das disciplinas sob responsabilidade do Instituto de Física "Gleb Wataghin", o Diretor deste Instituto, na qualidade de Presidente da Congregação e tendo em vista o decidido pela Congregação em sua 56ª Reunião Ordinária, baixa a seguinte Deliberação:

Artigo 1º : A nota de aproveitamento (A) das disciplinas, teóricas será calculada pela expressão $A = (P1+P2+P3+L)/4$, onde: P, P2 e P3 são notas obtidas em provas e L é a nota média obtida na solução de listas de exercícios e/ou em outra atividade, a critério do professor.

Artigo 2º : A nota de aproveitamento (A) das disciplinas experimentais será calculada pela expressão $A = (P1 + P2 + R)/3$, onde: P1 e P2 são notas obtidas em provas e R é a nota média obtida nos relatórios sobre as experiências realizadas e/ou em outra atividade, a critério do professor.

Artigo 3º : A pedido do professor, a Comissão de Graduação pode autorizar o uso de diferentes sistemáticas para o cálculo de A, desde que apresentada de maneira fundamentada até 2 semanas antes do início do semestre letivo.

Artigo 4º : O aluno que obtiver nota de aproveitamento $A \geq 7,0$ será dispensado de exame e terá nota final $N_f = A$.

Artigo 5º : O aluno que obtiver nota de aproveitamento $A < 7,0$ deverá se submeter a exame final e sua nota final será obtida por $N_f = (A+E)/2$, onde E é a nota obtida neste exame.

Artigo 6º : Será considerado aprovado o aluno que obtiver nota $N_f \geq 5,0$ e reprovado o aluno que obtiver nota $N_f < 5,0$.

Artigo 7º : Esta Deliberação entra em vigor a partir do 1º semestre de 1994.

Campinas, 10 de dezembro de 1993.

Original Assinado

o Diretor do Instituto de Física

Prof. Dr. Carlos Henrique de Brito Cruz
Presidente da Congregação do IFGW

ANEXO 2

Ilmos Srs. Coordenadores de Graduação do Instituto de Física Gleb Wataghin

Sou aluna do último ano da Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UNICAMP, e estou desenvolvendo, sob a orientação da Profa. Dra. Sylvia Helena Souza da Silva, uma pesquisa de Iniciação Científica que tem como título "*Avaliação da Aprendizagem na Universidade: um estudo de caso a partir da ótica de alunos e professores do Curso de Física da UNICAMP*", cujo objetivo é identificar, caracterizar e analisar as práticas avaliativas existentes no curso de Física da UNICAMP, a partir da ótica de professores e alunos.

Participarão deste estudo alunos do curso de Física (diurno) da UNICAMP, que colaboraram com uma pesquisa de Iniciação Científica anterior (Desempenho Acadêmico, Hábitos e Condições de Estudo em Universitários e em Alunos Evadidos), respondendo ao questionário proposto e os docentes que atuaram junto a estes alunos.

O curso de Física foi escolhido porque em relação ao outro curso que também participou do estudo (Pedagogia diurno/noturno), apresentou um maior índice de alunos que responderam que o principal motivo de seu CR não refletir o seu desempenho é o fato do sistema de avaliação do professor ser inadequado. A escolha dos alunos justifica-se por serem esses os alunos que responderam que seu CR não reflete o seu desempenho devido a inadequação do sistema de avaliação. Desta forma, entendemos como importante investigar junto aos seus professores as concepções de avaliação e um posicionamento acerca das práticas avaliativas desenvolvidas no curso de Física da UNICAMP.

Para coletar os dados realizamos, nos semestre passado, entrevistas com os alunos e, nesse semestre, pretendemos realizá-las com os professores.

Sendo assim, venho por meio deste informar-lhes a realização deste estudo e que pretendemos entrar em contato com alguns professores via e-mail, telefone ou pessoalmente, para que seja agendando um horário para concederem, dentro de suas possibilidades, a entrevista.

Grata pela atenção,

Cacilda E. Augusto/ Bolsista FAPESP
cea@obelix.unicamp.br

ANEXO 3

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Física Gleb Wataghin

Caros Colegas,

A aluna Cacilda Encarnação Augusto, do último ano da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, está realizando uma interessante pesquisa de Iniciação Científica, com o apoio da FAPESP e sob a orientação da Profª. Dra. Sylvia Helena Souza da Silva, que tem como tema a *Avaliação da Aprendizagem no IFGW*.

Esta pesquisa pretende comparar a análise e forma de perceber a avaliação por parte dos alunos e dos professores do IFGW.

A Comissão de Graduação está acompanhando, com interesse, o levantamento e a análise dos dados coletados. Nós temos interesse em que esta análise seja levada a bom termo.

Sabemos das dificuldades com o tempo que todos nós nos defrontamos. Mas, solicitamos, encarecidamente, a vocês, que colaborem com esta pesquisa respondendo a uma rápida entrevista.

Atenciosamente, e agradecendo antecipadamente a colaboração,

Prof. Dr. Marcus Aguiar
Coordenador de Graduação do IFGW

Prof. Dr. Maurício Kleinke
Coordenador Associado de Graduação do IFGW

ANEXO 4

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM OS ALUNOS

I. Indicadores que embasam a afirmação de que o sistema de avaliação do professor é inadequado

1. Você ainda considera o sistema de avaliação do professor inadequado?
2. Por que você considera o sistema de avaliação do professor inadequado?
3. Qual é o sistema de avaliação utilizado pelo professor?
4. Os instrumentos de avaliação usados pelo professor são tecnicamente bem elaborados?
5. O que seria um sistema de avaliação adequado?
6. Que sugestões você daria para melhorar o sistema de avaliação?

II. Concepção que o aluno tem de Avaliação

1. Qual a concepção que você tem de avaliação (o que entende por avaliação; qual a finalidade da avaliação)?
2. Como você se sente em relação a avaliação (quais as dificuldades e/ou problemas que você enfrenta numa situação de avaliação) ?
3. Quantas avaliações você considera necessárias para verificar se realmente ocorreu a aprendizagem?
4. Em que época, na sua opinião , deve ser feita a avaliação?
5. Você considera que os conhecimentos contemplados nas avaliações são relevantes para sua futura profissão?

III. Como se dá a Avaliação no Curso de Física

1. Qual tem sido, na sua opinião , o principal objetivo da avaliação no Curso de Física?
2. Como (por quais instrumentos) você é predominantemente avaliado no Curso de Física (provas, trabalhos escritos, seminários etc/individualmente ou em grupo)?
3. Qual é a frequência das avaliações?

IV. Relação professor-aluno e avaliação

1. O professor deixa claro, para os alunos, desde o início do curso como e quando será avaliados?
2. Os alunos têm direito a opinar sobre as datas das provas (o professor os consulta para a elaboração do calendário de provas)?
3. O professor discute o resultado da avaliação com os alunos?
4. O professor informa a situação, dos alunos, na disciplina (como anda a aprendizagem)?
5. Você tem o costume de procurar o professor, assim que ele entrega a prova ou trabalho corrigido, para esclarecer dúvidas tanto em relação à correção quanto ao conteúdo não compreendido?
6. Como você acredita que a avaliação é entendida pelos seus professores?

ANEXO 5

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES

I. Formação do professor

1. Qual a sua formação superior ?
2. O senhor, professor, possui alguma formação na área Educacional ? (sim/especificar)

II. Concepção sobre Avaliação

1. Qual a concepção que o senhor tem de avaliação?
2. O senhor vê uma finalidade na avaliação?

III. Sistema de Avaliação do professor

1. Que critérios o senhor utiliza para avaliar o rendimento dos alunos?
2. O senhor deixa claro para o aluno, desde o início do curso, como e quando será avaliado?
3. Considera necessário várias avaliações para verificar se realmente ocorreu a aprendizagem?
4. O senhor costuma discutir o resultado da avaliação com os alunos ?
5. O senhor explica aos alunos o critério de correção que usou?
6. Considerando o fato da média ser 7,0, no curso de Física, o senhor é a favor dessa média? Por quê?

IV. Relação professor-aluno.

1. Os alunos tem o costume de procurar o senhor , após a entrega das provas corrigidas, para a resolução de dúvidas que tenham tanto no que se refere à correção quanto ao conteúdo?
2. O senhor oferece atendimento extra-classe para os alunos?
3. Os alunos geralmente procuram o senhor fora do horário de aula para esclarecer dúvidas?
4. Quais as dificuldades e/ou problemas que o senhor encontra ao avaliar o rendimento acadêmico de seus alunos?
5. Como o senhor acredita que a avaliação é percebida pelos alunos?