

Concepções de Avaliação da Aprendizagem segundo estudantes de Licenciaturas Diversas da UFPE

Luciana de Cassia Ferreira¹
Luciana de Araújo Correia²
Fatima Maria Leite Cruz³

Resumo

A Avaliação vem sendo temática de diversas pesquisas que compreendem a sua importância nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, buscamos compreender esse campo a partir do que dizem os estudantes em formação inicial da docência. O artigo aponta o desenvolvimento da Avaliação no Campo Educacional através das contribuições teóricas e suas mudanças sócio-históricas, e a repercussão na avaliação das aprendizagens. No método de base qualitativa aplicamos em 60 estudantes das Licenciaturas diversas um questionário estruturado. Os dados foram organizados e analisados a partir da categorização proposta por Bardin. Nos resultados encontramos quatro categorias: Avaliação como Responsabilidade do Estudante na sua Formação, Avaliação e suas relações com a Prática Pedagógica, Dimensão Técnica dos Instrumentos, e Avaliação Emocionalmente Negativa. A concepção de avaliação dos estudantes está associada às suas experiências avaliativas e a natureza da área e particularidades internas dos cursos a influenciam; A área de exatas apresenta o maior índice de retenção e de estudantes atuando como docentes; Os estudantes de saúde são os mais críticos em relação à prática pedagógica de seus professores; A prova continua sendo o instrumento avaliativo mais utilizado, com exceção da área de humanas que apresenta outras práticas; Os estudantes apresentam insatisfação acerca de como são avaliados, o que gera sentimentos negativos e reforça a visão clássica de temor que a avaliação provoca.

Palavras-Chave: Avaliação da Aprendizagem, Licenciaturas Diversas, ensino superior.

Introdução

No contexto das discussões sobre currículo e acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação vem se configurando como um importante campo de pesquisas e de estudos exploratórios, nos quais se pretende analisar e suscitar o debate e a fundamentação teórico-prática dos processos avaliativos, no contexto da sala de aula, tais como em Hoffman (2003), Luckesi (1991), Haydt (1995), dentre outros.

Como estudantes de Pedagogia, e tendo cursado duas disciplinas de avaliação (educacional e da aprendizagem), tivemos a oportunidade de refletir e discutir sobre os processos avaliativos. A partir dessas experiências começamos a pensar acerca das práticas avaliativas na universidade, sobretudo, na relação entre os discursos progressistas e uma prática avaliativa ainda ancorada em uma concepção tradicional que classifica, mede, e exclui.

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. lucianadcassia@hotmail.com

² Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. luciana.cor@hotmail.com

³ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, orientadora desse artigo. fatimacruz@yahoo.com

Refletimos sobre o papel exercido pelos alunos e conferimos que eles e elas, dificilmente, são ouvidos enquanto sujeitos primordiais dos processos avaliativos. Outro fator que contribuiu, ainda mais, para sentirmos a necessidade de investigar sobre os processos avaliativos na Educação Superior foi nossa atuação enquanto bolsista de apoio acadêmico no Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE - NUFOPE.

Durante esse período, pudemos participar na condição de monitora, do Curso de Atualização promovido pelo Núcleo, e também do Curso de Avaliação da Aprendizagem oferecido e cursado por professores de diferentes cursos da UFPE e essa experiência nos trouxe várias reflexões sobre as práticas avaliativas na Universidade. Nas falas de diversos professores participantes dos Cursos, percebíamos que muitos deles ainda não sabiam lidar com conflitos na sala de aula, os novos perfis dos alunos, com as novas dinâmicas na relação entre professor e aluno, as estratégias utilizadas pelos estudantes para adquirir conhecimento; e as novas tecnologias presentes em sala de aula. De uma parte pareceu-nos que o docente tem o sentimento de estar sozinho (a) com suas dúvidas sobre a sua prática pedagógica; dizem que há omissão da academia quanto à assistência que recebem. De outra, vimos também resistência de alguns professores às mudanças e à prática de uma nova pedagogia universitária.

Além dessas experiências, acrescentamos nossas relações pessoais com estudantes de outros cursos, os quais relatam práticas avaliativas distanciadas de uma avaliação formativa-reguladora. Muitos desses estudantes, apesar de admitirem a existência de uma avaliação que está mais preocupada em classificar, medir, excluir, e que separa os alunos “bons” dos “maus”, segundo a ótica do professor, revelam, ao mesmo tempo, certa sujeição e aceitação dessa prática, vista por eles como necessária para preparação e inserção no mercado de trabalho.

A partir dessas reflexões, levantamos alguns questionamentos: Quais paradigmas têm norteado as práticas avaliativas dos professores na UFPE? Quais as concepções de avaliação dos estudantes de Licenciaturas? Eles e elas se enxergam como parte dos processos avaliativos? Existem diferenças de concepções de avaliação da aprendizagem pelos estudantes das três áreas do conhecimento das Licenciaturas?

Fazendo uma revisão da literatura específica, verificamos que grande parte das pesquisas sobre avaliação tem como objeto de análise as concepções e práticas avaliativas no âmbito da Escola Básica, principalmente, investigados no contexto do ensino fundamental, sendo negligenciadas as outras modalidades de ensino. A respeito da Educação Superior, a avaliação da aprendizagem ainda aparece como uma temática pouco explorada pelos

pesquisadores e estudiosos. Nesse sentido, ao fazer um levantamento dos trabalhos realizados nos últimos anos, cujo objeto de pesquisa é a avaliação da aprendizagem na Educação Superior, encontramos poucas produções no âmbito nacional, como as realizadas por Chaves (2003); Pacheco, (2007); Matos, (2010); Mendes, (2006); Miranda et al. (2006); Godoy, (2000); Berbel, (2001), Vasconcellos et. al. (2006), as quais analisam a avaliação, seja na ótica dos docentes, como na dos discentes, e que trazem resultados bastante reveladores sobre as concepções e práticas avaliativas nesse nível de ensino.

Os resultados apontados por esses autores demonstram a necessidade, cada vez maior, de pesquisas que tenham como foco os aspectos relacionados à Educação Superior e suas demandas, sobretudo no quesito das avaliações de aprendizagens praticadas pelos docentes, e como essa prática reflete nas concepções de avaliação da aprendizagem do alunado. Numa perspectiva de avaliação formativa, essas pesquisas compreendem o papel da avaliação como construto indispensável ao professor e aluno no que se refere à análise, acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens construídas pelos discentes. E, ainda, como um conjunto de instrumentos que pode auxiliar o próprio docente ao apontar, através dos processos de acompanhamento e dos resultados, se o trabalho pedagógico que este vem desenvolvendo está alcançando os objetivos planejados, bem como possibilita uma análise reflexiva sobre a sua prática de ensino, proporcionando novas intervenções pedagógicas.

O que pudemos perceber através da literatura especializada é que a avaliação caminha em direção a um viés progressista, tendo a avaliação formativa-reguladora como principal proposta teórico-metodológica. No entanto, as pesquisas vêm demonstrando que as práticas avaliativas nas instituições de Educação Superior ainda permanecem arraigadas nos paradigmas tradicionais de avaliação.

Nesse sentido, o propósito da pesquisa foi investigar as concepções de avaliação da aprendizagem dos estudantes de Licenciatura diversas da Universidade Federal Pernambuco, considerando as áreas de: humanas, saúde e exatas. E como objetivos específicos, intencionamos analisar as similitudes e divergências nas concepções de avaliação da aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento.

2. Avaliação da aprendizagem no campo educacional

A avaliação como componente do processo educacional tomou impulso no Brasil durante a década de 1990, e desde então, vem ganhando espaço entre pesquisadores e estudiosos da educação. Nesse contexto, analisamos o processo histórico que transformou a

avaliação em um dos elementos mais significativos entre pesquisadores, professores e alunos. Não existe a possibilidade de compreender a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor em sala de aula, sobretudo uma avaliação na perspectiva formativa reguladora, sem o entendimento das bases epistemológicas da avaliação educacional.

Discorrer sobre avaliação é apresentar sobre as mudanças ocorridas na sociedade, contextualizando-a historicamente. De acordo com Guba e Lincoln (1989) a avaliação pode ser distinguida em quatro gerações que, segundo eles, estão intrinsecamente ligadas aos contextos históricos e sociais, aos objetivos que se pretendem ser alcançados, e aos conceitos filosóficos defendidos pelos sujeitos interessados na área avaliativa. Sendo assim, a primeira geração, identificada no início do século XX, é associada à medição de resultados, em uma época em que as ciências exatas apresentavam largo desenvolvimento. A teoria de gestão científica elaborada por Frederick Taylor se fortalecia, pressionando as ciências humanas e sociais a procurarem estabelecer métodos de medição dos resultados com o objetivo de obter credibilidade na comunidade científica. No caso da escola, ela aparece vinculada à medição dos resultados dos alunos.

A segunda geração, também chamada de geração dos descritores, situa-se entre os anos trinta e o final dos anos cinquenta, e segundo Fernandes (2005) procurou superar algumas limitações que foram detectadas nas avaliações desenvolvidas pela primeira geração, sendo uma das principais, a questão dos conhecimentos dos alunos como única forma considerada como objeto de avaliação. Essa geração não apenas media os resultados, mas admitia que outros fatores também deveriam ser considerados na avaliação, como por exemplo, uma revisão curricular. Para isso, eles começaram a estabelecer padrões de pontos fortes e fracos, descrevendo os resultados dos alunos como o intuito de verificar até onde os objetivos foram alcançados.

É justamente nesse período que surgem os trabalhos realizados por Ralph Tyler, tendo este bastante influência na geração dos descritores, principalmente nos métodos avaliativos aplicados na escola, pois, por meio dos seus estudos construiu o primeiro método sistemático de Avaliação Educacional, “dando início à sua consolidação como campo teórico e prático da Educação a partir da discussão da construção e da implementação do currículo escolar” (Silva, 2010, p. 16).

A terceira geração surge no período histórico da Guerra Fria entre os países do bloco capitalista e socialista, durante a década de 1960, e é denominada geração da formulação do juízo de valor, quando os avaliadores começam a defender a necessidade da emissão de um juízo sobre os objetos de avaliação. Nessa mesma época, os países mais desenvolvidos

começaram a investir na avaliação dos currículos, projetos e aprendizagens de seus alunos, visando certificar se os currículos estavam seguindo os critérios de qualidade estabelecidos.

Ainda na terceira geração, destacam-se os estudos de Michael Scriven, nos quais surge a distinção entre avaliação somativa, ligada à prestação de contas, verificação de resultados, certificação e seleção, e o conceito de avaliação formativa que é realizada de forma processual, desenvolvida para melhorar a aprendizagem e regular os processos de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2005).

Apesar dos avanços ocorridos nessas três primeiras gerações, elas não ficaram isentas de conter limitações conceituais e metodológicas, portanto, Guba e Lincoln (1989) sugerem uma quarta geração que pode superar as limitações encontradas nas gerações anteriores, ancorada no paradigma construtivista:

Esta avaliação é considerada uma construção da realidade, uma atribuição de sentido às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo. O avaliador – que é um sujeito da avaliação, e não o sujeito – não mede, descreve ou ajuíza, mas organiza o processo de negociação e estimula os atores. Por sua vez os avaliados são co-autores da sua própria avaliação, participando ativamente no desenho, implementação, interpretação e nas decisões. A palavra chave desta geração é a negociação (SIMÕES, 2000, p. 9).

Nesse contexto, entra em cena a avaliação na perspectiva formativa-reguladora, que pode ser entendida como a prática de avaliação contínua objetivando o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa está centrada na ação de formação, e proporciona o levantamento de informações úteis à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo o autor:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros. (HADJI, 2001, p. 20).

Sendo assim, podemos dizer que todo o percurso histórico pelo qual passou a avaliação educacional tem reflexos na avaliação da aprendizagem praticada em sala de aula. Mesmo que hoje os estudiosos defendam que a avaliação formativa reguladora, possui elementos da quarta geração, e seja a metodologia preferencial a ser aplicada nas escolas, sabemos que características de todas as gerações (medida, descrição, juízo de valor e negociação) ainda estão presentes nas práticas avaliativas dos professores.

3. Concepções de Avaliação da Aprendizagem

O percurso da avaliação educacional, como vimos anteriormente, teve impacto nas avaliações da aprendizagem em todos os níveis de ensino. Na medida em que novas concepções de avaliação foram surgindo ao longo do tempo, também foram mudando as práticas avaliativas vivenciadas na escola, desde uma avaliação realizada para medir os resultados até a avaliação formativa reguladora que se preocupa, sobretudo, com uma efetiva aprendizagem dos alunos.

A realidade educacional demonstra que, ainda hoje, grande parte dos professores, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, desenvolve práticas avaliativas que mais excluem do que incluem, que mais classificam e selecionam do que agrupam, práticas autoritárias que utilizam a avaliação como forma de controle e punição, nas quais a aprendizagem do aluno fica em segundo plano.

De acordo com Luckesi (2011) um dos motivos para a permanência dessas práticas pedagógicas é porque temos uma história educativa impregnada de uma ideologia social que coloca a disciplina como necessidade para direcionar os sujeitos. Ele afirma que

A tradição escolar, emergente desde o século XVI, com o nascimento da modernidade, sempre ensinou que um pouco de castigo é necessário para dar direção à criança. A educação, na escola ou fora dela, tradicionalmente teve um pano de fundo punitivo. A ameaça do castigo foram recursos disponíveis para o educador “pôr os educandos nos eixos”, como se dizia e ainda se diz. As tradições religiosas, especialmente a judaica, a católica e a protestante – só para citar as ocidentais –, nos seus diversos ramos, sempre tiveram a marca do castigo como recurso pelo qual a “divindade” controlava os seres humanos. Nossa sociedade e nossa prática educativa herdaram essa crença e esse modelo (LUCKESI, 2011, p.207).

Para além dessas influências sociais no cotidiano da escola, temos também a existência de diversos paradigmas que, ao longo do século XX, contribuíram para diferentes concepções teóricas acerca da avaliação e dos modelos avaliativos. Sobre essa questão, Cruz (2010) apresenta paradigmas de avaliação que surgiram durante esse período e que ainda estão presentes na contemporaneidade, são eles: Paradigma Behaviorista, Paradigma Psicométrico, Paradigma Cognitivista, e o Paradigma Histórico-Social.

De matriz positivista, o *Paradigma Behaviorista* entende a avaliação numa perspectiva classificatória que se baseia em objetivos pré-definidos, estabelecimento de critérios, ao mesmo tempo em que desconsidera a subjetividade dos sujeitos, privilegia uma avaliação meramente técnica com ênfase na memorização e na reprodução do conhecimento, como também reveste o professor como o sujeito centralizador do poder sobre os estudantes,

os quais devem permanecer passivos diante da autoridade docente; o *Paradigma Psicométrico* fundamenta-se no tecnicismo, no mecanismo, e na lógica da experimentação, baseia-se na concepção de que tudo que pode ser quantificado deve ser interpretado como verdade, e com isso a avaliação, nesse paradigma, torna-se um instrumento de medição da inteligência humana, tendo critérios e dificuldades antecipadas com o objetivo de considerar a subjetividade dos estudantes.

Nessa mesma época surge a contribuição dos modelos avaliativos de Tyler (1950) e Scriven (1967), nos quais o primeiro considera o currículo como forma de assegurar objetivos e habilidades requeridas através de crenças, valores, e elementos culturais, e propõe uma diversidade de materiais avaliativos para verificar a sua eficácia no comportamento dos alunos, já o segundo também é considerado tecnicista por estabelecer um padrão de qualidade a ser atingido. Com ele surge a expressão avaliação formativa e avaliação somativa, para designar a avaliação ao longo do processo e a que ocorre no final. Além disso, a avaliação começa a exercer a função de fornecer feedback ao aluno e professor; após esse período, com as mudanças socioeconômicas e culturais vivenciadas pela sociedade.

A escola nessa contextualização novamente sofreu alterações que tiveram impacto nos processos de ensino e de aprendizagem, e, por conseguinte, nos processos avaliativos. Sendo assim, surge o *Paradigma Cognitivista*, o qual defende uma articulação entre currículo, metodologias, estratégias didáticas e a relação professor-aluno, e ainda, uma mudança no papel do estudante no processo educativo. Ele sai do papel passivo para uma atuação ativa em que são consideradas as suas subjetividades, seus tempos e modos de aprender.

Por sua vez, o *Paradigma Histórico-Social* admite que as aprendizagens não são construídas de forma linear, como também sofrem influência dos diferentes contextos existentes na sociedade, a partir da interação, da ação reflexiva e da participação ativa, com isso há uma ressignificação do currículo que privilegiará diversas dimensões. Os estudantes serão os protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem, com a avaliação sendo utilizada como instrumento regulativo das aprendizagens dos alunos, e também como reguladora da prática pedagógica do professor.

Por fim, surge a Avaliação Mediadora e a Avaliação Formativa, ambas tendo como base o modelo construtivista na qual a aprendizagem se dá na construção do conhecimento do estudante, na ação e reflexão sobre a realidade. Nesse processo o professor é peça importante na medida em que atua como mediador e utiliza a avaliação como reguladora das aprendizagens dos alunos, considerando não apenas os acertos, mas também os erros como expressão do que foi e do que ainda precisa ser aprendido pelo estudante.

A avaliação formativa-mediadora e reguladora de aprendizagens, portanto, requer uma reestruturação curricular, uma renovação nas práticas pedagógicas do professor, um planejamento mais elaborado e flexível, aberto para as necessidades de mudanças que podem ocorrer durante os processos de ensino e de aprendizagem.

4. As Concepções de Avaliação da Aprendizagem pelos alunos

Entendendo que a avaliação formativa-reguladora tem como princípio uma relação dialógica entre professores e alunos, nada mais considerável do que buscar compreender como os sujeitos que estão sendo avaliados, no caso, os estudantes, concebem a avaliação enquanto parte dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Miranda et al. (2006) apoiado nas ideias de Cox afirma que “os estudantes possuem uma visão bastante clara sobre o que necessitam para desenvolver o trabalho acadêmico e quais aspectos da avaliação são realmente importantes para eles”. De acordo com Matos (2013) em sua pesquisa sobre Concepções de Avaliação no Ensino Superior, na literatura especializada existem quatro grandes grupos de concepções de avaliação: 1) a avaliação vista como melhora, que leva o aluno a uma aprendizagem melhor; 2) a avaliação que tem um impacto emocionalmente positivo; 3) a avaliação é irrelevante e tem um sentido negativo, ruim e injusto; 4) a avaliação torna os alunos responsáveis e geralmente está ligada a fatores externos (escola, pais ou futuro profissional). O mesmo autor também informa que

os alunos podem se orientar por uma concepção ou por uma combinação de diversas concepções – como já foi dito. Assim, um mesmo estudante pode relatar que a avaliação serve para melhorar o aprendizado e que é injusta (concepções de avaliação à primeira vista conflitantes). A natureza complexa da educação parece contribuir para isso (MATOS, 2013, p.175).

Pereira e Flores (2012), contribuem para entendermos as concepções de avaliação dos estudantes, como esse aspecto tem impacto em suas aprendizagens, e a organização da sua vida acadêmica, corroboram com Biggs ao afirmarem que os conteúdos e a forma em como os alunos aprendem depende, em grande medida, do modo como pensam que vão ser avaliados, “o que implica que as práticas de avaliação devam dar sinais sobre o quê e como devem aprender, devendo estas ser coerentes com a natureza dos objetivos ou resultados de aprendizagem do curso ou unidade curricular” (p. 534). Também Berbel, et al. (2001) especificamente tratando da avaliação na Educação Superior, aborda a avaliação da aprendizagem por meio de um retrato em cinco dimensões: pedagógica, instrumental, emocional, ética e corporal-ritual, a partir de uma pesquisa realizada com alunos de Licenciaturas na Universidade Estadual de Londrina.

Sobre esse assunto, no caso específico de nosso objeto de pesquisa, os participantes, que são os estudantes de Licenciaturas diversas, estão em cursos de formação de professores e, portanto, as experiências vivenciadas e as concepções de avaliação desenvolvidas por eles durante a formação inicial terão reflexos em suas práticas pedagógicas, como diz Luckesi (1986) lembrando que a avaliação escolar, da mesma forma que outras práticas do professor, é dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação. Essas concepções serão traduzidas em sua prática pedagógica, mesmo que esse professor tenha consciência ou não do modelo de educação e da concepção de avaliação que o orienta em suas ações.

Sendo assim, reiteramos a importância da pesquisa, por entendermos que a análise e compreensão das concepções de avaliação da aprendizagem dos alunos de Licenciatura refletem as suas vivências, enquanto estudantes, em relação à prática pedagógica dos professores da universidade, podendo contribuir de forma positiva para a teoria avaliativa no contexto da Educação Superior.

5. Método

No método adotamos como base a pesquisa qualitativa, com alguns elementos da pesquisa quantitativa. O campo da pesquisa foi a Universidade Federal de Pernambuco, e os sujeitos foram os estudantes dos cursos de Licenciaturas diversas das três áreas de conhecimento: humanas, saúde e exatas. Aplicamos como instrumento um Questionário Estruturado a 60 estudantes das Licenciaturas diversas, com 20 estudantes representando cada área do conhecimento, e estabelecemos como critério de participação que 10 deveriam ter cursado a disciplina de avaliação da aprendizagem, e os outros 10 não terem cursado. Consideramos que o fato de ter cursado ou não a disciplina, ofertada no Centro de Educação, teria impacto nas respostas dos alunos.

O acesso à maioria desses estudantes ocorreu por intermédio de professores do Centro de Educação que lecionam disciplinas para turmas de Licenciaturas. Conversamos antecipadamente com esses professores sobre a pesquisa, solicitando sua autorização para que pudéssemos ir às suas aulas e aplicar o questionário aos alunos. Pouquíssimos estudantes foram abordados por meio direto, como por exemplo, no hall do CE. A etapa de coleta de dados aconteceu durante algumas semanas do mês de maio, no primeiro semestre do ano letivo de 2015.

No questionário traçamos o perfil dos estudantes de Licenciaturas através dos seguintes dados: idade, gênero, curso, período, se trabalha ou não trabalha, se já foi retido ou não, dentre outros. Além do perfil as perguntas indutoras foram *Avaliação e Avaliação no*

Curso específico do estudante, com a seguinte instrução: Descreva quatro palavras que vêm à mente quando você pensa sobre Avaliação; em seguida, descreva quatro palavras que vêm à mente quando você pensa sobre Avaliação em seu Curso; escreva quais são os Instrumentos avaliativos mais adotados por seus professores.

Para análise dos dados recorreremos à técnica denominada análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), para categorização e elaboração do resultado final da pesquisa.

6. Resultados e Discussão dos Dados

6.1 Caracterização dos estudantes

Atualmente, na Universidade Federal de Pernambuco são ofertados 16⁴ Cursos de Licenciaturas diversas, considerando o Campus Recife, local onde foi realizada a pesquisa. Divididos por área de conhecimento temos os seguintes Cursos representados em nossa pesquisa: **Humanas:** Artes Visuais, Expressão Gráfica, História, Letras Português, Letras Inglês e Teatro; **Exatas:** Química, Matemática e Física; **Saúde:** Ciências Biológicas e Educação Física. Participaram 60 estudantes desses diversos cursos, de ambos os gêneros, idades e cursando diferentes períodos.

Sobre a questão de gênero, podemos ver, de acordo com o quadro abaixo que a maioria dos participantes declarou-se ser do gênero masculino, o dobro da quantidade do feminino. Isso se deve ao fato de ainda ser predominante a presença masculina nos cursos da área de exatas, e também no curso de Educação Física, um dos cursos da área de saúde.

Quadro 1 – Quantitativo de participantes por gênero

Masculino	Feminino
40	20

Em relação aos períodos em que esses estudantes estavam cursando no semestre de 2015.1, no **Quadro 2**, vemos a predominância do 5º, 6º e 7º, demonstrando assim, que a maioria dos estudantes já havia cursado mais da metade de seus respectivos cursos (estão na universidade há 3 ou 4 anos), considerando que os cursos de Licenciaturas, em geral, contam com um tempo regular de 4 anos (8 períodos) para a formação. Verificamos também a

⁴ Fonte: <http://estudante.ufpe.br/graduacao/#Recife>

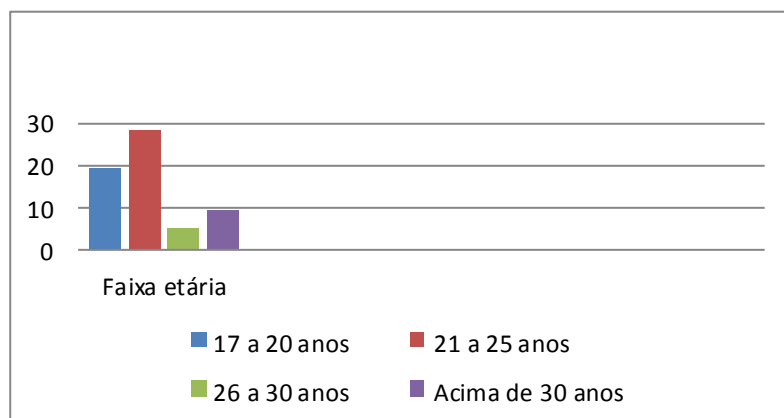
ocorrência de estudantes que estão fora do período regular para a formação, como é o caso de dois estudantes que cursavam o 9º e 10º período.

Quadro 2 – Quantitativo de participantes nos períodos dos Cursos

1º Período	5	6º Período	10	10º Período	1
2º Período	3	7º Período	10		
3º Período	9	8º Período	4		
5º Período	17	9º Período	1		

Sobre a idade dos estudantes, como demonstra o **Gráfico 1**, grande parte deles está na faixa entre os 17 e 20 anos (19 alunos), e dos 21 aos 25 anos (28 alunos). O restante, em menor quantitativo (14 alunos), tem idade a partir dos 26 e acima dos 30 anos. Apesar de haver a ocorrência de pessoas com idade, acima dos 30 anos, mais comum nos cursos da área de humanas, sobretudo, nas Licenciaturas, a maioria dos estudantes dos cursos de formação de professores ingressou na universidade aos 18 e 21 anos, considerando os períodos que os participantes da pesquisa estavam cursando no primeiro semestre de 2015.

Gráfico 1 – Idade média dos participantes



Outro dado é a atuação no mercado de trabalho e se o estudante já atuava como docente. Sobre esse aspecto trazemos os seguintes dados:

Quadro 3 – Quantitativo de participantes que atuam no mercado de trabalho

ÁREA	Atua como docente	Não atua como docente
Exatas	15	5
Saúde	2	18
Humanas	6	14
TOTAL	23	37

Percebe-se que mais da metade dos participantes não estão atuando como docentes, sendo esse índice maior entre os estudantes dos cursos de humanas e saúde. Em contrapartida, a maioria dos estudantes que já atua no mercado de trabalho como docentes são dos cursos de exatas (matemática, física e química). Essa constatação pode ser, dentre outros aspectos, um dos fatores que colabora para o alto índice de retenção nessa área, como demonstra o **Quadro 4**, no qual trazemos o histórico de retenção na vida escolar dos participantes, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior. Apesar do quantitativo de retenções entre os estudantes da área de saúde, a maior ocorrência é entre os estudantes dos cursos de exatas, dentre os quais, exceto um estudante que não respondeu essa questão, todos já ficaram retidos. Já os estudantes de humanas representam a maior quantidade de alunos sem retenção.

Quadro 4 – Quantitativo de alunos com histórico de retenção*

ÁREA	Retenção	Sem Retenção
Exatas	19	
Saúde	13	7
Humanas	9	11
TOTAL	41	18
Modalidade de ensino em que houve retenção		
Educação Básica	Educação Superior	Ed. Básica e Superior
4	31	6

**Um aluno de Exatas não respondeu essa questão.*

Ainda sobre essa questão, ficou evidente pelas respostas dos alunos que é durante a Educação Superior que os estudantes têm a sua primeira experiência de retenção. Revelam também que muitos dos estudantes ingressantes nos cursos de Licenciaturas da UFPE não sofreram retenções na Educação Básica. Esses resultados nos fazem levantar alguns questionamentos acerca do contexto educacional brasileiro: Os exames de ingresso nas universidades (Enem, vestibular tradicional), de fato, avaliam os alunos em conteúdos e competências necessárias para a vida acadêmica? O problema estaria na prática pedagógica dos professores? Ou na avaliação no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Superior?

Para tentar elucidar alguns destes questionamentos nos debruçamos sobre a prática avaliativa no cotidiano que discorreremos, a seguir.

6.2 Concepções de Avaliação dos estudantes e Instrumentos Avaliativos

A partir da análise das respostas dos estudantes, foi possível identificar algumas concepções de avaliação, seja sobre a avaliação geral, seja a avaliação em seu curso. A

diversidade de respostas nos levou a fazer categorização, tomando como base a interpretação dos diferentes sentidos das palavras citadas pelos estudantes. Entretanto, como um dos objetivos específicos da pesquisa é identificar similitudes e divergências na concepção de avaliação entre os estudantes das três áreas de conhecimento, organizamos a análise dos dados separando os resultados de cada área.

Com base na análise do conteúdo, encontramos nas respostas dos alunos as seguintes concepções de avaliação: *Avaliação como Responsabilidade do Estudante na sua Formação; Avaliação e Prática Pedagógica; Dimensão Técnica dos Instrumentos; e Avaliação Emocionalmente Negativa.*

No quadro abaixo, vemos as respostas dos alunos dos cursos da área de exatas, aqui representados pelos cursos de matemática, química e física, sobre a Concepção de Avaliação. Estabelecemos como critério em cada grupo a subdivisão de estudantes: *os que haviam cursado a disciplina de avaliação da aprendizagem e estudantes que ainda não cursaram essa disciplina.* Na primeira coluna trazemos as Concepções de Avaliação, na segunda, as respostas do grupo que não cursou a disciplina, e na terceira, as respostas do grupo que cursou a disciplina.

Quadro 5 – Concepções de Avaliação pelos Estudantes de Exatas

Concepções	Estudantes que NÃO cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem	Estudantes que cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem
Avaliação como Responsabilidade do Estudante na sua Formação	Participação, disciplina, desempenho, interesse, estudos, conhecimento, aplicação, construção, valores, raciocinar.	Preparação, desenvolvimento, aprendizado, evolução.
Avaliação e Prática Pedagógica	Conteúdo, educação, didática, observação, medir, resultado, professor, tempo, variedade, aprendizagem.	Diagnosticar, classificação, observação, verificação, analisar, percepção de aprendizagem, acompanhamento do aluno, orientação para novos planos de aula, analisar, métodos, revisão, resultados, contínua, progressiva, integral, auto-avaliação, feedback, avaliação constante.
Dimensão Técnica dos Instrumentos	Prova, seminário, atividade, teste, nota.	Prova, questionário, seminário, instrumentos avaliativos, nota.
Avaliação Emocionalmente Negativa	Ansiedade, nervosismo, incerteza, ruim, dispensável.	Dificuldade, ansiedade, pressão.

Ao analisarmos o quadro, na área de exatas, percebemos aqueles que não cursaram a disciplina a relacionaram, principalmente, à responsabilidade dos estudantes, expressas em palavras como: *interesse, estudos, aplicação*, etc. Em contrapartida, aqueles que cursaram a disciplina associam a avaliação, principalmente, à prática pedagógica do professor, inclusive, citando palavras bem características do paradigma de avaliação formativa-reguladora, como: *acompanhamento do aluno, orientação para novos planos, feedback, auto-avaliação*, dentre outras.

Assim, o fator “cursou ou não cursou a disciplina de avaliação da aprendizagem”, parece ter relevância nas concepções desses estudantes. O fato de ter cursado a disciplina, proporcionou a esse grupo de 10 estudantes uma visão mais ampla e atualizada do papel que a avaliação exerce nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, esses estudantes conseguem compreender que eles não são os principais culpados por um bom ou mau desempenho acadêmico, embora não se deva descartar a responsabilidade do aluno, porém, o uso adequado da avaliação está associado à prática pedagógica do professor.

De acordo com Matos, afirma que “os alunos podem ter uma orientação direcionada a uma concepção ou uma combinação de diversas concepções” (MATOS, 2010, p. 34), e que para entendermos essas questões, determinando as suas características, é importante uma pesquisa sobre conceitos. Sendo assim, ele cita diversos autores, como Brown (2008), Sambell e Mcdowell (1998) e Clark e Peterson (1986), os quais abordam situações de inconsistência de conceitos em pesquisas realizadas com estudantes, cujas concepções de avaliação aparecem opostas e conflitantes. Justificam essa ocorrência a partir da própria natureza complexa do fenômeno educacional vivenciado por alunos e professores que enfrentam problemas de difíceis resoluções em seu cotidiano.

Essa mesma postura crítica dos estudantes de exatas que cursaram a disciplina pode ser representada também quando foram questionados sobre a avaliação em seu Curso. Como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 6 – Concepções de Avaliação no Curso pelos Estudantes de Exatas

Concepções	Estudantes que NÃO cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem	Estudantes que cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem
Avaliação como Responsabilidade do Estudante na sua Formação	Estudo, saber, calcular, raciocinar, escrever, conhecimento, domínio, aprendizado.	Preparação.
Avaliação e Prática Pedagógica	Revisão, minuciosa, disciplinar, tradicionalismo, verificação, metodologia, intensa, medir,	Não são avaliativas, ultrapassada, pequenas (quantidade de questões), sem

	prático, teórico, crítica, inquestionável.	objetivos claros, detalhe, arcaico, melhorar a didática do professor, melhorar a interdisciplinaridade, analisar o nível de conhecimento, sem didática, notas baixas, falta de objetivo.
Dimensão Técnica dos Instrumentos	Prova, experimento, relatórios, seminários, resumo, nota.	Prova, seminário, nota, siga.
Avaliação Emocionalmente Negativa	Dificuldade, vergonha, rigorosidade, ranking.	Difícil, tortura, autoritária, métodos torturadores, reprovação, ridícula, banal, tolice, perda de tempo, horrível, número, pressão.

Verificamos uma maior quantidade de respostas que associam a avaliação no Curso à prática pedagógica, entre os estudantes que cursaram a disciplina de avaliação da aprendizagem. É possível perceber, também, alguma crítica entre os estudantes que não cursaram, através de palavras como: *tradicionalismo, inquestionável*; sendo que, é feita de uma maneira mais tímida. O outro grupo apresenta respostas de cunho sentimental, associando a avaliação no Curso à dimensão emocionalmente negativa: *tortura, métodos torturadores, ridícula, horrível, e etc.*

Foi interessante perceber o quanto os estudantes sentem a necessidade de serem ouvidos pela universidade, tanto que, durante o processo de coleta de dados e aplicação do questionário, eles não se limitaram em apenas escrever 4 (quatro) palavras, conforme solicitamos, mas chegaram a escrever frases e observações. Uma estudante da área de exatas, antes de responder a questão sobre Avaliação no seu Curso, perguntou-nos se poderia escrever de acordo com o que ela pensava, sem restrições, “com liberdade pra falar?”. Informamos que sim, à vontade, e ao responder, ela traçou uma seta ao lado da página e escreveu: “*Obs: Nosso curso houve modificação no currículo, ‘onde’ foram implantadas várias cadeiras de educação. Porém, os professores atuais não passaram por formação nenhuma, muito menos buscam aprimoramento a respeito de avaliação (Estudante do 7º período, Química)*”.

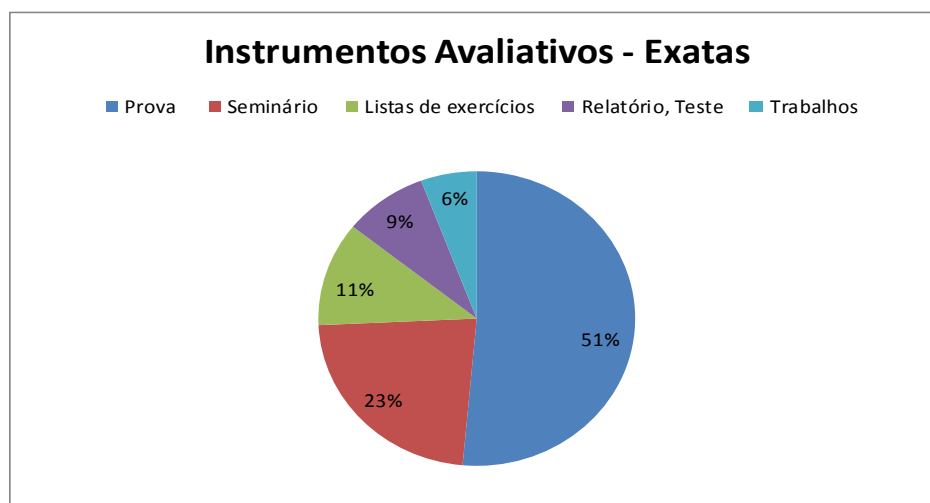
Na pesquisa realizada por Godoy (2000), a autora pesquisou as opiniões dos estudantes do primeiro e último ano de três cursos de graduação, e durante o processo de análise do conteúdo foram encontradas as seguintes categorias: Motivos pelos quais se avalia; Importância da avaliação; Sentimentos a respeito do processo avaliativo; Técnicas e instrumentos de avaliação; Discussão dos resultados; Avaliação enquanto mecanismo legitimador do conhecimento; e Relação ensino-avaliação. Nesse mesmo trabalho, discutindo

sobre as concepções, dimensões ou aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem sob a ótica dos discentes, a autora destaca o trabalho realizado por Abramowicz (2010) com estudantes-trabalhadores, foram encontrados os seguintes aspectos: Avaliação como forma de controle (notas e provas); Os estudantes não veem sentido na avaliação como forma de melhora da aprendizagem; A não participação dos estudantes nos processos avaliativos; Aspectos emocionais da avaliação; Criticidade dos estudantes sobre a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Vemos na resposta a questão da formação continuada dos professores da Educação Superior, pois os estudantes conseguem perceber a importância da preparação dos docentes para o exercício da prática pedagógica na universidade, e a implicação desse aspecto na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e na avaliação.

A última questão diz respeito aos instrumentos avaliativos mais adotados pelos professores desses estudantes da área de exatas. O **Gráfico 2** expressa que a *prova* continua sendo o instrumento mais utilizado pelos docentes, seguido de seminário e outras atividades, porém, em uma quantidade menor. Nas Licenciaturas, como em outros cursos, a prova também é o principal instrumento avaliativo dessa área.

Gráfico 2 – Instrumentos avaliativos mais adotados pelos professores segundo os estudantes de Exatas



No gráfico, vemos que a prova obteve 51% das respostas, e esse resultado poderia ter sido maior se tivéssemos considerado a quantidade de vezes que alguns estudantes repetiram essa resposta, tanto entre o grupo que não cursou a disciplina, como o grupo que já cursou, e a colocaram como o único instrumento avaliativo utilizado por seus professores. Um deles preencheu todos os espaços em branco com a palavra 'Prova', e a observação: "*Não foi para*

“zoar”, mas lá no CCEN⁵, só fazemos prova, infelizmente (Estudante do 5º período, Matemática)”. A partir da observação desse estudante, e da resposta de tantos outros, podemos chegar a três considerações: 1) O quantitativo de utilização da prova pode ser ainda maior do que o expressado na pesquisa; 2) Os estudantes entendem que outros instrumentos poderiam ser utilizados para a avaliação; 3) A prova acaba gerando um sentimento emocionalmente negativo nos estudantes.

Vejamos os dados relacionados à Concepção de Avaliação entre os estudantes da área de saúde no quadro abaixo:

Quadro 7 – Concepções de Avaliação pelos Estudantes de Saúde

Concepções	Estudantes que NÃO cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem	Estudantes que cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem
Avaliação como Responsabilidade do Estudante na sua Formação	Conhecimento, compreensão, desempenho, estudar, responsabilidade, domínio, compromisso.	Assimilação, participação, conhecimento, aluno, estudo, necessidade.
Avaliação e Prática Pedagógica	Decisão, discussão, coleta, metodologia, estratégia, não eficiente, referência, informação, conteúdo acumulado, aprendizagem.	Avaliação de conteúdo, método tradicional, sensibilidade, analisar, professor, gestão, resultados, respostas, classificar, diagnosticar, medição, democracia, auto-avaliação, aprovação.
Dimensão Técnica dos Instrumentos	Prova, seminário, nota.	Prova, seminário, teste, questionário, nota.
Avaliação Emocionalmente Negativa	Estresse, reprovação.	Individualidade, reprovação, pressão.

De acordo com esses dados, temos duas considerações: a primeira diz respeito ao fator “cursou ou não cursou a disciplina”. O grupo que não cursou usou palavras como: *decisão, conteúdo acumulado, informação* o segundo grupo, que cursou a disciplina de avaliação, palavras como: *gestão, diagnosticar, auto-avaliação, sensibilidade*. Nos dois subgrupos aparecem expressões e palavras referentes a uma prática pedagógica associada ao paradigma conservador (coleta, medição, método tradicional), mas é possível verificar essa sutil diferença.

A segunda consideração é sobre a crítica acerca da prática pedagógica pelos estudantes de saúde, mesmo entre aqueles que não cursaram a disciplina. No **Quadro 8**, apresentamos as concepções de avaliação no Curso.

⁵ Centro de Ciências Exatas e da Natureza, no qual são ofertados os cursos de licenciatura em Física, Química e Matemática, como também os bacharelados nessas mesmas áreas.

Quadro 8 – Concepções de Avaliação no Curso pelos Estudantes de Saúde

Concepções	Estudantes que NÃO cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem	Estudantes que cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem
Avaliação como Responsabilidade do Estudante na sua Formação	Responsabilidade, aprender, desempenho físico, aplicação, aprendizagem, desenvolvimento, lazer.	Necessário, leitura, esforço, concentração, visa crescimento do aluno, importante, essencial.
Avaliação e Prática Pedagógica	Não interativo, não totalmente eficiente, muito conteúdo, mal elaboradas, despreparo, surpresas, aula, julgar, resultados, teórica, ensinar, quantidade, organização, práticas, rigor, competência, dinâmica, comparar, experiência, variação, específico, regular, bom, qualidade, formação.	Tecnicista, análise do conteúdo, tradicionalismo, repetitivo, substituível, fraco, falta tempo, arcaico, não discussão, imposição, trabalho extenso, decorar, difuso.
Dimensão Técnica dos Instrumentos	Seminário, prova, pesquisa, pressão.	Prova teórica, seminário, questões, trabalho, nota, xerox.
Avaliação Emocionalmente Negativa	Difícil.	Dificuldade, reprovação, pressão.

O quadro apresenta associação da avaliação no curso à prática pedagógica. Nos dois subgrupos, quem cursou e quem não cursou a disciplina, encontramos palavras que expressam a conscientização desses alunos quanto à importância da formação dos professores e como esse aspecto reflete nos processos de ensino e de aprendizagem e na avaliação: *Despreparo, mal elaboradas, não totalmente eficiente, tecnicista, tradicionalismo, fraco, substituível, imposição*. Essa crítica à prática pedagógica dos professores também apareceu nos resultados dos estudantes de exatas, porém, foi mais forte entre os alunos que cursaram a disciplina.

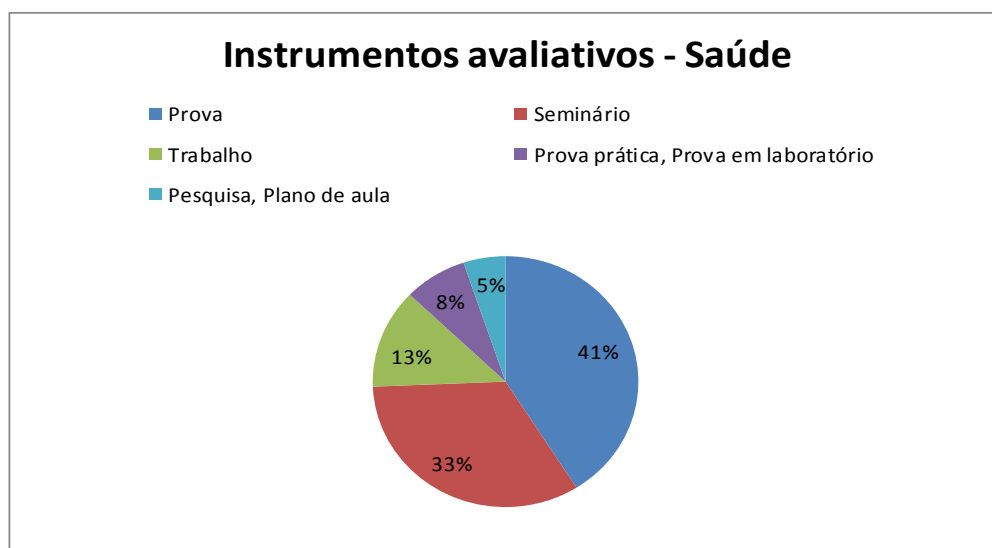
Um aspecto que devemos considerar, e que apareceu nos resultados dos estudantes de saúde, foi a questão do reconhecimento de boas práticas pedagógicas de seus professores. Ao mesmo tempo em que citam palavras que criticam, também citam palavras que refletem boas práticas de professores em seus cursos, como: *organização, competência, experiência, variação, bom, qualidade*, dentre outras. Os estudantes que cursaram a disciplina demonstram mais rigor nesse aspecto, e não citam nenhuma palavra relacionada a uma boa prática de seus professores.

Outro aspecto relacionado à área de saúde foi a diferença interna entre as concepções dos estudantes dos cursos de Ciências Biológicas e Educação Física. No grupo dos estudantes de exatas, o fato de participarem estudantes de três cursos diferentes não teve influência em suas respostas. Na área de saúde, os estudantes de Educação Física associam a avaliação ao *Lazer e desempenho físico*, o que tem relação com a própria natureza do curso; já os

estudantes de Ciências Biológicas citam as palavras *Leitura e xerox*, demonstrando que o estudo teórico foi destacado no cotidiano do curso desses estudantes.

A peculiaridade dos cursos apareceu também no momento em que os estudantes citaram os instrumentos mais adotados por seus professores. Conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Instrumentos avaliativos mais adotados pelos professores segundo os estudantes da área de Saúde.



O gráfico aponta a prova como o instrumento mais utilizado pelos professores da área de saúde (41%), seguido do seminário (33%). Contudo, demonstra diversidade de instrumentos distinta da situação descrita pelos estudantes de exatas. Além da prova escrita, são mencionadas a prova prática e a prova em laboratório, a primeira mencionada em maior quantidade pelos estudantes de Educação Física, e a segunda pelos estudantes de Ciências Biológicas, o que pode ser justificado pela natureza dos cursos.

O resultado também revela a utilização do Plano de Aula e da Pesquisa como instrumentos avaliativos, mesmo representado por apenas 5%, indica que alguns professores reconhecem que seus alunos estão em processo de formação inicial, e por conseguinte, devem apropriar-se de elementos fundamentais para o exercício da docência, como a organização do trabalho pedagógico e a pesquisa.

Por fim, trazemos os resultados dos estudantes da área de Humanas começando pela Concepção de Avaliação, conforme demonstra o quadro 9:

Quadro 9 – Concepções de Avaliação pelos Estudantes de Humanas

Concepções	Estudantes que NÃO cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem	Estudantes que cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem
Avaliação como Responsabilidade do Estudante na sua Formação	Conhecimento, valor, aprendizado, oportunidade, troca de experiência, processo construtivo.	Estudo, dever, tarefa, obrigação, ordem, necessário, conhecimento, percurso, alívio.
Avaliação e Prática Pedagógica	Medir, método, restringir, incompleta, comparar, retorno, interação, tecnicismo, Jussara Hoffman, erro primitivo, critério, padrão, constatação, objetivo-geral, justa, democrática, aprovação.	Rotina, antiquada, metódica, ineficiente, professor, julgamento, verificar, observação, resultados, respostas, testar, inspecionar, feedback, média, aprendizagem, processo.
Dimensão Técnica dos Instrumentos	Prova, exercícios, nota.	Prova, exercícios, trabalho, nota.
Avaliação Emocionalmente Negativa	Injusta, confusa, medo, insegurança, ansiedade.	Medo, frustração, ansiedade, cansaço, temor, desnecessário, pressão, injustiça.

Essa área tem a quantidade maior de cursos representados na pesquisa. Na questão se o estudante “cursou ou não a disciplina”, percebemos diferenças nas respostas dos subgrupos quando comparados com os estudantes de exatas e saúde, entretanto, não foi possível perceber essa diferença internamente entre os subgrupos dos estudantes da área de humanas. Os dois citaram palavras que remetem aos mesmos sentidos, e ao associarem a avaliação à prática pedagógica as respostas são bastante parecidas. Fazem críticas às práticas dos professores, ao mesmo tempo em que citam termos técnicos dos processos avaliativos.

Ao associarem a avaliação como responsabilidade do estudante, chegaram a citar palavras de cunho mais otimista do que as citadas pelas outras áreas, como: *oportunidade, troca de experiência, aprendizado*. Todavia, associaram a avaliação como emocionalmente negativa, mesmo que o índice de retenção seja o menor entre esses estudantes: *Medo, frustração, ansiedade, insegurança, pressão*, apareceram com frequência.

Os resultados do Quadro 9 são bem parecidos com os resultados do **Quadro 10**, com as respostas referentes as Concepções de Avaliação em relação ao Curso.

Quadro 10 – Concepções de Avaliação no Curso pelos Estudantes da área de Humanas

Concepções	Estudantes que NÃO cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem	Estudantes que cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem
Avaliação como Responsabilidade do Estudante na sua Formação	Criatividade, leitura, pesquisas, performance, escrita, oralidade, continuidade, aprendizado.	Reflexão, criticidade, compreender, entender, saber, estudo.
Avaliação e Prática	Precisão, arcaico, prática,	Julgamento, objetivação,

Pedagógica	incompleta, parcial, defasagem, método, pragmatismo, teórica, educação, discussão, auto-avaliação, processo.	discutível, igual, democrática, verificar, artificial, rotina, metódica, ineficiente, metrificação, continuada, qualitativa, aprendizagem, processo.
Dimensão Técnica dos Instrumentos	Provas, trabalho, exercícios, instrumentos, nota.	Seminário, prova, portfólio, diários de campo, trabalho, textos, nota.
Avaliação Emocionalmente Negativa	Dificuldade, chata, injusta, confusa, pressão.	Temor, dúvida, cansaço, tensão, dor, ansiedade, dificuldade, preocupação, angústia, ruim, chata, ditatorial, reprovação.

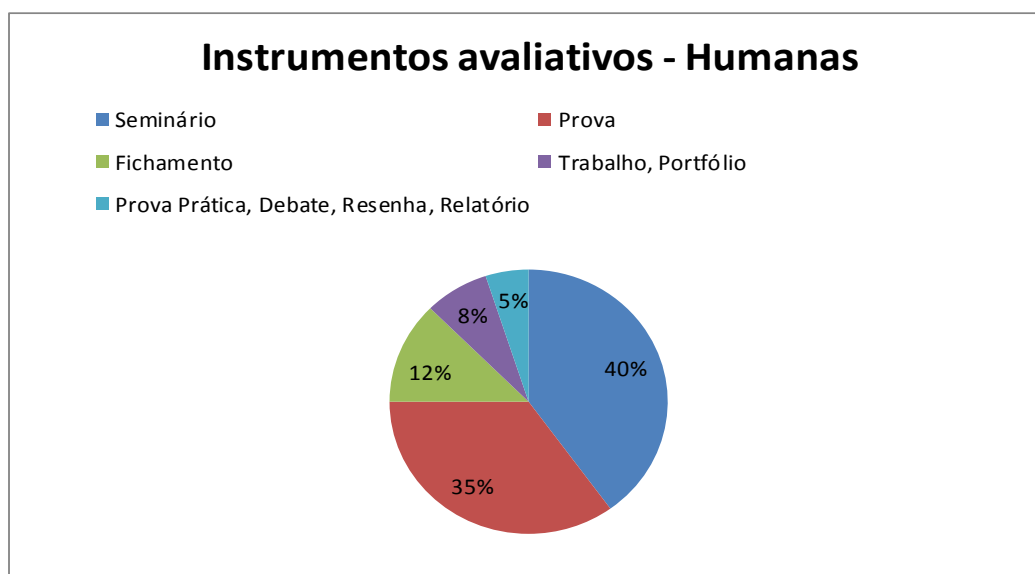
As respostas relacionadas à concepção de Avaliação e Prática Pedagógica, bem como Avaliação Emocionalmente Negativa são bastante parecidas com as do Quadro 9, tendo poucas palavras diferentes. Demonstra que a experiência avaliativa desses estudantes em seus cursos tem relação direta com a concepção de avaliação, mesmo que alguns deles tenham cursado a disciplina. Ao contrário dos estudantes de exatas e saúde que citam expressões mais diretas para denunciar a defasagem na formação de alguns docentes, os estudantes de humanas criticam a prática pedagógica dos professores em palavras como: *arcaico, incompleta, defasagem, artificial, ineficiente*. Essa insatisfação é novamente demonstrada nas palavras que associam a avaliação no seu curso ao sentimento emocionalmente negativo: *dificuldade, injusta, pressão, dúvida, ditatorial, ruim*, dentre outras.

Como ocorreu com os estudantes de saúde, os estudantes de humanas, apesar de críticos, chegaram a apontar algumas palavras reconhecendo a boa prática pedagógica dos seus professores: *democrática, qualitativa*. Entretanto, essas foram as únicas expressões que remetem a uma visão positiva da avaliação, o que nos leva a pensar sobre as experiências individuais dos estudantes, nas quais algum professor faz a diferença através de sua prática pedagógica numa perspectiva de avaliação formativa-reguladora da aprendizagem.

Apesar das respostas serem parecidas nessas categorias, podemos perceber algumas mudanças quando estes associam a avaliação à Responsabilidade dos Estudantes e a Dimensão Técnica dos Instrumentos. Diferente dos outros grupos, nessas duas categorias apareceu palavras que não foram citadas anteriormente, indicando assim, a relação da avaliação nos cursos à natureza da área: *Criatividade, leitura, performance, oralidade, criticidade*. Da mesma forma, na Dimensão Técnica dos Instrumentos, palavras como: *Portfólio, diário de campo e textos*.

Essa característica de diversidade na área de humanas é enfatizada no gráfico abaixo, que apresenta os instrumentos mais utilizados pelos professores.

Gráfico 4 – Instrumentos avaliativos mais adotados pelos professores segundo os estudantes de Humanas.



A primeira diferença diz respeito ao seminário que aparece como o instrumento avaliativo mais utilizado pelos professores (40%), com uma diferença pequena para a prova (35%), que ainda é bastante utilizada, mas que cede espaço para outros instrumentos que não foram mencionados pelos estudantes das outras áreas. O fato de o seminário aparecer como o instrumento mais utilizado, e o debate ter sido mencionado (5%), indica que os professores da área de humanas entendem a importância de trabalhar atividades que desenvolvam em seus alunos um aspecto relevante para a docência, a oralidade.

Ainda aparecem outros instrumentos diversificados que auxiliam no desenvolvimento da escrita nesses alunos, como: *fichamentos (12%)*, *relatórios, resenhas (5%)* e *portfólios (8%)*. A prova prática também foi mencionada pelos estudantes de Teatro e Artes visuais.

7. Considerações

A análise dos resultados da pesquisa nos permitiu algumas considerações acerca das concepções de avaliação da aprendizagem dos estudantes e que remetem também ao contexto de ensino e aprendizagem na Universidade.

Um aspecto que ficou claro é que, nas três áreas, as concepções de avaliação dos estudantes estão fortemente ligadas às suas experiências enquanto alunos que são avaliados e essas experiências não foram muito positivas. As críticas às práticas pedagógicas e as palavras que expressam emoções negativas em relação à avaliação, parecem comprovar essa

afirmação. Até mesmo quando relacionam a avaliação com a responsabilidade do aluno na sua formação, os estudantes parecem enxergar esse aspecto, mais como um “fardo” na vida universitária, do que algo que faz parte do seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Sobre as divergências encontradas entre as áreas, percebemos que o fator “cursou ou não cursou a disciplina” influenciou nas respostas dos estudantes da área de exatas, e foi muito mais perceptível do que nas outras áreas, principalmente em relação ao grupo de humanas. A natureza das áreas e as diferenças internas de práticas avaliativas nos diferentes cursos também contribuíram nas diferentes concepções. Em relação aos instrumentos avaliativos a ‘Prova’ aparece como o mais utilizado na universidade, mesmo que os estudantes de humanas tenham apontado também o seminário.

Esse é um ponto importante para a reflexão, pois, em cursos de formação de professores a prova ainda é a principal forma de avaliar, a despeito do acesso e debate acerca de uma literatura pedagógica contemporânea que tem discutido sobre essa questão e apresenta outras propostas avaliativas. Contudo, destacamos as ações diferenciadas de alguns professores que fazem uso de outros instrumentos avaliativos, citados pelos estudantes, com destaque para os professores da área de humanas.

Vale destacar a crítica dos estudantes à prática pedagógica de seus professores, cujas respostas demonstram a insatisfação com os processos avaliativos e indicam que eles são conscientes dos fatores que contribuem para uma avaliação eficiente.

Não podemos deixar de mencionar a questão da disciplina de Avaliação da Aprendizagem que teve influência nas respostas dadas pelos alunos, e permite a reflexão acerca da reformulação do currículo dos cursos de Licenciaturas e o acréscimo das disciplinas pedagógicas em sua matriz e que foram reconhecidas como fundamentais na formação inicial dos estudantes.

Por fim, ao entenderem que a avaliação está associada aos processos de ensino e de aprendizagem, os estudantes parecem compreender a importância do papel do professor para a avaliação, e o reconhecem como o mediador desse processo. Esperamos que, ao fazerem essa reflexão, enquanto estudantes em formação inicial para o exercício docente possam levar tal concepção e os conhecimentos adquiridos na disciplina juntamente com a crítica que fazem aos seus atuais professores, como um fator diferencial e de mudança, na sua futura prática pedagógica.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. *Grupo Focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas*. Revista O Mundo da Saúde, São Paulo, v. 35 (4), 438 – 442, 2011.
- BERBEL, N. A. N.; VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C.; COSTA, W.; GOMES, I. R. L. E. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões*. Londrina: Editora UEL, 2001.
- CARDINET, J; ALLAL, L; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- CHAVES, Sandra Mara Matias. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Realidade, Complexidade e Possibilidade*. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da USP. Universidade de São Paulo, 2003.
- CRUZ, Fátima Maria Leite. *Avaliação da Aprendizagem: processos de acompanhamento e práticas propositivas*. In: CRUZ, Fátima Maria Leite. (Org.). *Teorias e Práticas em Avaliação*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- FERNANDES, Domingos. *Dos Fundamentos e das Práticas. Da Avaliação como medida à Avaliação Alternativa (AFA)*. In: *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto – Editores, 2005.
- GODOY, Arilda Schmidt. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um estudo exploratório a partir de opiniões dos alunos do primeiro e do último ano de três cursos de graduação*. Revista Administração Online, 2000. 1(1). Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art11/arilda.htm. Acesso em: 20 de out de 2014.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HAYDT, R.C.C. *Avaliação do processo ensino aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- HOFFMANN, Jussara Maria L. (2003). *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 32 ed. Porto Alegre: Mediação.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame*. Tec. Educ. v.20,n.101, p.82 – 86, 1991.
- _____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. Revista de Educação AEC, Brasília, v. 15, n. 60, p. 23-37, abr./jul. 1986.
- MATOS, D. A. S. *A avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros*, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MATOS, D. A. S.; CIRINO, S. D.; BROWN, G. T. L.; LEITE, W. L. *Avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros*. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 172-193, jan./abr. 2013.

MENDES, Olenir Maria. *Formação de Professores e Avaliação Educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. (Tese) Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MIRANDA, Nonato Assis de; SILVA, Dirceu da; SIMON, Fernanda Oliveira; VERASZTO, Estéfano Vizconde. *Avaliação da Aprendizagem na óptica discente: Um estudo com alunos de pedagogia*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Unesp, v.1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/426/306> Acesso em: 20 de out de 2014.

PACHECO, Márcia Maria Dias Reis. *Concepções e Práticas Avaliativas nos Cursos de Licenciatura*. (Tese) Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. *Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório*. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 529-556, jul. 2012.

SILVA, Janssen Felipe da. *Avaliação educacional do trabalho pedagógico docente: fundamentos teóricos e implicações metodológicas*. In: CRUZ, Fátima Maria Leite. (Org.). *Teorias e Práticas em Avaliação*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SIMÕES, Gonçalo Augusto Gomes. *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora, 2000, p. 9-11.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C.; BERBEL, N. A. N. *O Professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes*. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*, v. 10, n.20, p. 443-56, jul/dez 2006.