

Avaliação da aprendizagem no ensino superior. "Nota" expressão do comportamento do aluno

*Luiz Roberto Gomes**, *Jomar Barros Filho***, *João Luiz Pegoraro***,
*Dirceu da Silva****, *Fernanda Oliveira Simon****

Resumo: O trabalho apresenta como tema central a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Trata-se de uma investigação das pré-concepções dos professores universitários sobre a avaliação e se estas apresentam ou não uma relação mais objetiva com a aprendizagem. Com a hipótese de trabalho de que a nota tende a ser a expressão do comportamento do aluno e não do conteúdo aprendido, direcionamos nosso olhar para o ensino superior e, neste, para os cursos específicos de formação de professores, o que nos permitiu diagnosticar a existência de uma reflexão incipiente sobre a temática "avaliação da aprendizagem" corroborada por idéias fundamentadas no senso comum. Através de uma amostra de conveniência, que representa uma face do complexo fenômeno da avaliação no ensino superior, destacamos a forte tendência do peso atribuído ao comportamento do aluno, quando o assunto é a nota. O estudo aponta ainda a necessidade de uma reflexão que transcenda os seus aspectos formais e busque uma re-significação da educação, em termos de concepção, de procedimentos e principalmente de formação.

Palavras-chave: avaliação, ensino, aprendizagem, ensino superior.

Abstract: The focus of this work is learning assessment in higher education. It is an investigation of higher education teachers' pre-conceptions about assessment and whether these pre-conceptions present an objective relation with learning. With the work hypothesis that a grade tends to be the expression of a student's behavior and not of the learned content, we addressed our attention to higher education, specifically teacher education courses. This allowed us to diagnose the existence of an incipient reflection about "learning assessment", corroborated by ideas based on common sense. Through a convenience sample that represents part of the complex phenomenon of assessment in higher education, we highlighted the strong tendency to value students' behavior when it comes to grades. The study still points to the need for a reflection that goes beyond the formal aspects and tries to give education a new meaning, in terms of conceptions, procedures and, especially, formation.

Key words: assessment; teaching; learning; higher education.

* Professor Permanente do Programa de Mestrado em Educação Superior do UNITRI, Uberlândia – MG. luizroberto.gomes@gmail.com

** Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação. Universidade São Marcos – SP. jomarbf@uol.com.br, jlpegoraro@uol.com.br

*** Faculdade de Educação, Unicamp. dirceuds@unicamp.br, fersimon@uol.com.br

Introdução

Durante o desenvolvimento da maioria dos processos que envolvem ensino e aprendizagem, questões ligadas aos critérios para avaliar os estudantes costumam estar presentes. Mesmo no ensino superior, os momentos de avaliação têm gerado grande controvérsia entre alunos, professores e a direção das instituições. Professores reclamam que os alunos só pensam na nota, não estudam, não participam dos processos e estão sempre tentando “colar” nas provas, fraudando trabalhos e relatórios. Já os alunos, principalmente dos cursos superiores noturnos, afirmam que as aulas são cansativas e as avaliações não são justas. Além disso, argumentam que trabalham o dia todo e que por isso não têm tempo para estudar. Por outro lado, algumas instituições, muitas delas particulares, representadas por seus diretores e/ou coordenadores, tentam resolver esses conflitos geralmente de maneira tendenciosa. Não são raras aquelas que têm como principal preocupação apenas a manutenção das matrículas. Outras, entretanto, procuram decidir a partir da análise do processo de ensino e aprendizagem.

Tentando revelar esses conflitos, em trabalhos anteriores (Barros Filho et al, 1999a; 1999b; 2002) discutimos a avaliação da aprendizagem nos tradicionais cursos de engenharia. Nesses, começamos a buscar estratégias de ensino que permitam abordar os conteúdos específicos desta área, de forma mais próxima aos problemas que um engenheiro irá encontrar em situações reais de trabalho. Nessa nova perspectiva, a avaliação da aprendizagem é rediscutida, buscando coerência com esses processos. De forma semelhante, estendemos essa discussão aos cursos de administração de empresas (Barros Filho, 2001) e, de forma mais contundente, aos professores do Ensino Fundamental (Miranda et al, 2005) e do Ensino Médio (Barros Filho e Silva, 1998; 2000a; 2000b; 2000c; 2000d; 2002) procurando revelar as suas concepções e práticas a respeito de como avaliam os estudantes e propor um sistema de avaliação que possa ser usado a favor da aprendizagem.

Em síntese, temos como eixo central de nossas investigações a avaliação do desempenho¹ dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Mesmo assim, uma questão que continua nos intrigando refere-se às pré-concepções dos professores do ensino superior sobre a avaliação e se essas teriam ou não uma relação mais objetiva com a aprendizagem. Dessa forma, partindo da hipótese de

1. Embora a palavra “desempenho” possa ter diversas interpretações, nesse trabalho a usamos para referir-nos à quantidade e à qualidade de conteúdos que foram ensinados pelo professor, e que se quer verificar se os alunos aprenderam. Tal definição justifica-se, pois na maioria dos cursos de graduação do ensino superior os alunos ainda são avaliados por provas pontuais que muitas vezes desconsideram os processos vivenciados.

que a nota tende a ser a expressão do comportamento² do aluno e não do conteúdo aprendido, direcionamos nosso olhar para o ensino superior e, nesse, para os cursos específicos de formação de professores, o que nos permitiu diagnosticar a existência de uma reflexão incipiente sobre a temática “avaliação da aprendizagem”, corroborada por idéias fundamentadas no senso comum.

Em síntese, a finalidade deste trabalho é apresentar os resultados de uma investigação com os professores do ensino superior, o que nos permitiu revelar algumas de suas pré-concepções a respeito da avaliação da aprendizagem. Especificamente, iremos apresentar os resultados de uma investigação que tentou revelar se o comportamento dos alunos é utilizado pelos professores do ensino superior como um possível critério³ para a atribuição de notas (ou conceitos) ao avaliá-los. Além disso, discutiremos algumas das conseqüências dessas ações avaliativas para o processo de ensino e aprendizagem.

2. Pré-concepções sobre as notas escolares

Em geral, tem sido comum os professores atribuírem notas ao desempenho dos alunos. Essa atividade é responsável por boa parte do tempo gasto pelos professores nas instituições: preparação das avaliações pelo professor, resolução das provas pelos alunos, leitura e correção das provas pelo professor, preenchimento de planilhas com as respectivas notas dos alunos pelo professor ou funcionários da instituição. Além disso, existe a revisão para a prova nas aulas da semana que a antecede, a semana de avaliação propriamente dita, e, na semana seguinte, as aulas são geralmente usadas para a discussão das questões e entrega das notas aos alunos.

Contrariando o senso comum, ao analisar mais a fundo a maneira com que as notas (pontos ou conceitos) são geradas, alguns autores afirmam que elas não podem traduzir o quanto cada estudante aprendeu (Toranzos, 1996; Demo, 1999; Sordi, 1999). Tais notas refletem os diferentes níveis com que os professores julgam o quanto o aluno alcançou critérios subjetivos de êxito ou de uma ação aceitável. Essas notas dão pouca informação sobre o que os estudantes na realidade sabem, ou o que podem saber. Não identificam a natureza das dificuldades de aprendizagem, constituindo-se em uma base pobre para apreciar a competência dos alunos (Satterly; Swann, 1988).

Justificamos a afirmação acima, concordando com Demo (1999, p. 24) em suas três assertivas:

2. Com a palavra “comportamento” queremos nos referir ao conjunto de atitudes e procedimentos do aluno durante as aulas presenciais regulares e que são notadas pelo professor, tais como: prestar atenção ao que o professor está falando, manter silêncio em sala de aula, assiduidade às aulas, fazer perguntas com polidez e cordialidade, etc.
3. Estamos entendendo que critério para a atribuição de notas é a escolha de um conjunto de elementos utilizados pelos professores para a tomada desta decisão.

- a) Apenas o resultado de uma prova não permite afirmarmos que a nota verifica a aprendizagem. Tendo em mente que a maioria dessas avaliações são formadas por exercícios fechados, onde se espera dos alunos uma única resposta, muitas vezes previamente decorada, no máximo verifica-se o domínio mecânico de conteúdos. Ou seja, o quanto cada aluno conseguiu memorizar as soluções de exercícios padronizados apresentados previamente pelo professor;
- b) Ao atribuir notas a um conjunto de trabalhos de um aluno, quase sempre surge a necessidade de sintetizá-las através de um único número. Para isso recorre-se a algum tipo de média (aritmética, ponderada etc.). Esta é sempre abstrata, pois sendo formada a partir de medidas pontuais, desconsidera todo o processo de ensino que foi vivenciado;
- c) Existe uma grande probabilidade de que, como resultado de professores “mal resolvidos na vida”, a nota seja usada como arma, seja para obrigar a presença do aluno e, conseqüentemente, repressão do comportamento, seja para comprovar a diferença social, confundindo autoridade com autoritarismo, seja para escancarar ainda mais as desigualdades sociais.

Os dois primeiros argumentos revelam a crença na objetividade e na precisão das provas e das notas atribuídas a estas, como instrumento de medida da aprendizagem. Essa idéia torna-se muito questionável quando analisamos essas provas. Vamos supor que uma prova seja formada por um conjunto de cinco exercícios e a cada um deles atribui-se um valor de, por exemplo, dois pontos quando resolvido corretamente. Neste contexto, uma nota seis (6,0) significa ter resolvido corretamente três exercícios ou ter memorizado corretamente três exercícios, ou ainda ter “colado” corretamente três exercícios. Mesmo que o aluno tenha aprendido de fato a resolver esses exercícios, como representam apenas situações fechadas, ele, muito provavelmente, não conseguirá resolver um problema mais aberto ou mais próximo de uma situação real que envolva os mesmos conceitos. Os exercícios representam situações estanques, particulares, não generalizáveis pelos alunos. Portanto, neste caso, a nota não é medida do conhecimento do aluno.

A idéia de se usar um número para sintetizar o desempenho dos estudantes passa pela concepção de mundo das pessoas. Ou seja, a maneira como as pessoas encaram a realidade. Explicando melhor, podemos afirmar que o enfoque tradicional que tem marcado a educação e o seu correspondente sistema de avaliação parte do pressuposto de que a realidade se identifica quase sempre com o objeto. Nesse contexto, tudo aquilo que não faz parte do objeto é considerado como não pertencente à realidade. Assim, a realidade está dada e, portanto, é possível explicá-la e não construí-la (Morales, 1996).

Dentro dessa concepção, a avaliação do rendimento escolar tem a pretensão de apreender da realidade algo que se possa transcrever para uma medida, uma descrição, ou uma representação dessa realidade. O problema é que a própria natureza do ato de avaliar coloca em xeque o desejo íntimo de cada professor de transformar a realidade fluída, com uma forte dose de subjetividade, em algo que possa ser rigidamente classificado em uma escala (muitas vezes numérica) objetiva (Carvalho; Terrasêca, 1995). A enorme importância que é dada à quantificação tem levado a se esquecer que o dado por si mesmo não diz nada e que exige ser “avaliado”, estudado de acordo com o contexto em que este ganha significado (Aedo, 1996).

Além disso, deve-se ter a consciência de que nem todos os fenômenos podem ser medidos, ou por não haver instrumentos para tanto, ou por não admitirem tal precisão numérica. Uma crítica severa sobre esta “necessidade” de se atribuir notas aos alunos (focando o Ensino Fundamental) é feita por Hoffmann (2000):

[...] Os professores não têm essa clareza e atribuem valores numéricos a vários aspectos relacionados à vida do aluno na escola, tais como aspectos de atitudes (comprometimento, interesse, participação) ou a tarefas que não admitem escores precisos (redação, desenhos, monografias). A arbitrariedade na atribuição de graus e conceitos, muitas vezes, acontece por métodos impressionistas e por comparação. Geralmente os professores utilizam escalas padrões (0 a 10 ou 0 a 100) ou conceitos escalonados e valem-se de sua impressão geral a respeito do aluno para atribuir-lhe nota 9 ou 5, por exemplo. Os educadores aceitam e reforçam o velho e abusivo uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas. Ingênua ou arbitrariamente, criam obstáculos ao projeto de vida de crianças e adolescentes com base em décimos e centésimos. Preocupam-se sobremaneira em atribuir nota 7 ou 7,5, enquanto relegam a último plano os sérios problemas de aprendizagem. Perdem o sono por tais problemas imaginários ao invés de se deterem em problemas verdadeiramente reais de aprendizagem [...] (Hoffmann, 2000, p.45-50).

Tentando uma síntese, podemos afirmar que tudo se passa como se a nota fosse equivalente às transações comerciais, pois é negociada de “forma bancária” (Freire, 2000). Neste contexto, o professor “deposita” conteúdos escolares nos alunos e, nas avaliações, faz a sua retirada da mesma forma que colocou. A “moeda” corrente é a nota.

Essa afirmação pode ser mais bem compreendida a partir do momento em que contextualizamos a nossa escola. Freitas (2000) mostra que ela está inserida em uma sociedade capitalista. Portanto, uma escola capitalista. Nesse contexto:

[...] a nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral, a “nota”. O aluno vive essa prática quotidianamente, 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, 2000, p.229-230).

Um dos reflexos dessa “mercantilização” do ensino pode ser visto em sala de aula, quando o professor solicita a seus alunos que façam algum tipo de atividade. Nesta situação é muito comum ouvirmos os alunos perguntarem: “É pra nota, professor?”.

A análise de tal fato pode nos remeter a outra característica que o procedimento de se atribuir notas ao desempenho dos alunos possui, e que tem sido alvo de denúncia por diversos autores: o uso da nota como instrumento de controle (Carvalho; Terrasêca, 1995; Godoy, 1995; Peláez, 1995; Aedo, 1996; Morales, 1996; Camargo, 1997; La Cueva, 1997; Sarmiento, 1997; André, 1998; Libâneo *apud* Azevedo, 1998; Mainardes, 1998; Demo, 1999; Perrenoud, 1999; Godoy, 2000). Essa função de se atribuir notas tem uma grande visibilidade social. A ela se resume, muitas vezes, a especificidade técnica reconhecida por outros setores aos professores como classe profissional. E nesse poder se reconhecem muitos dos professores (Carvalho; Terrasêca, 1995).

A nota tem garantido a manutenção da ordem institucional, a ordem na sala de aula, o controle do grupo e o exercício inquestionável do poder do professor (Mainardes, 1998). Em casos mais extremos, a nota pode levar ao estabelecimento de uma obediência cega e ao respeito inquestionável do *status quo*. Nesse contexto, se o aluno vai mal, não é a escola que não soube ajudá-lo, não é o sistema social que tem negado oportunidades, mas sim o próprio aluno é o culpado por ir mal e não conseguir alcançar o que dele é exigido (La Cueva, 1997).

A avaliação tem sido sinônimo de medição, promoção e sanção. Tem se restringido apenas à observação do desempenho do processo de aprendizagem dos alunos, esquecendo-se de que nos processos educativos intervêm não apenas os alunos, mas também os professores e toda a interação entre estes e o contexto no qual se desenvolve o processo educativo. A avaliação tradicional tem uma conotação de medição de juízo que leva à classificação (Aedo, 1996). Essa idéia de classificação torna-se ridícula quando procuramos exemplos em outras áreas. Por exemplo,

nenhum médico se preocupa em classificar os seus pacientes do menos aos mais doentes (Perrenoud, 1999).

O uso de um padrão de medida rígido para todos, onde “todos” são muito diferentes, apresenta sérios problemas. É importante reconhecer que existe diversidade entre as pessoas. Não podemos avaliar todos os estudantes com base em um aluno modelo tomado como padrão. A diversidade é uma vantagem social. E em sua diversidade, os alunos podem relacionar-se e aprender uns com os outros, explorando novas formas de ser e de sentir (La Cueva, 1997). É nesse contexto que Machado (1996) argumenta que não é a mesma coisa avaliar o crescimento das plantas e o desenvolvimento de pessoas, ou seja, avaliar não pode corresponder exclusiva ou predominantemente a medir.

Assim, percebemos a complexidade do processo de atribuição de notas ao processo de aprendizagem dos estudantes. Embora muitos encarem esta tarefa como sendo algo “óbvio” e trivial, ela revela algumas crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem que passaremos a descrever.

Descrição do método e seus resultados

Com o objetivo de explicitar as pré-concepções de avaliação no ensino superior, investigamos um grupo de professores em processo de capacitação continuada, que cursavam a disciplina “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior”, de um curso de pós-graduação *lato-sensu* em Docência no Ensino Superior de uma instituição privada da região metropolitana de Campinas, interior do Estado de São Paulo. Participaram desta atividade 14 professores que estavam regularmente matriculados. A importância desta está na possibilidade de seus resultados poderem gerar indicadores que servirão para a construção de um instrumento de pesquisa mais amplo que futuramente poderá ser utilizado em amostras que sejam de fato representativas para essa população.

Nesta disciplina, atuamos como docentes e pesquisadores. Para iniciar as discussões, numa tentativa de “provocar” e gerar uma insatisfação nas idéias dos professores sobre avaliação, solicitamos que cada um deles corrigisse e atribuisse uma nota à resposta de uma prova feita por um aluno de um curso do nível superior. Esta atividade foi adaptada por nós a partir do trabalho de Sanchez, Perez e Torregrosa (1992). Originalmente, estes autores conceberam esta estratégia para investigar as pré-concepções sobre avaliação de formandos de um curso de licenciatura que iriam atuar como professores de ciências em escolas do ensino de nível médio. Assim, no contexto de uma aula de Sociologia, a mesma questão com a resposta de um suposto aluno é entregue a todos os professores, sendo-lhes solicitada a atribuição de uma nota (0 a 10) para o desempenho do aluno na

referida prova, com as devidas justificativas. Porém, à metade deles é dito que se trata de um aluno “brilhante”, ao passo que à outra metade é informado que a resposta é de um aluno “fraco”, pouco estudioso, que não participa das aulas.

Desta forma, para a primeira metade dos professores, foi apresentado:

Esta avaliação corresponde, de acordo com os critérios da Instituição, ao desempenho de um aluno do Ensino Superior considerado “brilhante”, que nunca faltou na aula, que participa efetivamente das atividades propostas, além de apresentar uma postura adequada à realidade acadêmica da Universidade.

Questão: faça uma breve análise sobre a crise política enfrentada pela sociedade brasileira hoje.

Já para os demais, a atividade iniciava-se da seguinte forma:

Esta avaliação corresponde, de acordo com os critérios da Instituição, ao desempenho de um aluno do Ensino Superior considerado “fraco”, que sempre falta na aula, que não participa das atividades propostas, além de apresentar uma postura inadequada à realidade acadêmica da Universidade.

Questão: faça uma breve análise sobre a crise política enfrentada pela sociedade brasileira hoje.

Porém, para todos seguia-se a mesma resposta:

O Brasil vive uma das maiores crises de sua história, crise esta, que foi detonada pelo episódio do “mensalão” e corroborada pelos altos índices de corrupção jamais alcançados em nosso país. Além do aspecto da corrupção, que sempre esteve presente no cenário da política brasileira, essa crise se agrava ainda mais, porque a liderança do Partido dos Trabalhadores que sempre defendeu a ética na política, também se encontra envolvida nesse processo. Que perspectivas ainda nos restam, se a única esperança que tínhamos foi depositada nas “mãos” do PT? Quais as condições de possibilidade de reversão desse processo? Mesmo considerando os limites do PT, pelos erros cometidos, a saída talvez esteja dentro do próprio PT, considerando que este é um projeto inacabado, e que por sua vez, requer todo um trabalho de investigação e punição dos envolvidos no processo de corrupção. Por mais que queiramos ignorar, o PT parece ser a única opção possível de reversão dessa crise, se considerarmos a história do partido e o quadro atual da política brasileira.

Mesmo não sendo estatisticamente representativa, a análise das notas atribuídas pelos professores ao “aluno brilhante” e ao “aluno fraco” parece revelar uma contradição, colocando em “xeque” a idéia de precisão das notas. A tabela a seguir mostra os resultados:

Nota “aluno bom”	Nota “aluno ruim”
7,0	5,0
6,0	4,0
8,0	5,5
8,0	6,0
8,5	7,0
6,5	5,5
8,0	4,0
$\bar{X} = 7,4$	$\bar{X} = 5,3$

Percebemos uma diferença de 2,1 pontos entre as médias desses dois grupos. O leitor poderia perguntar se essa diferença é estatisticamente relevante. Ou seja, de fato existe diferença entre esses dois grupos (nota do aluno bom e aluno ruim)? Para isso, aplicamos o teste *t-student*, que é apropriado para verificar diferenças entre médias de amostras pequenas (Levin, 1987), testando a hipótese nula de que não existam diferenças entre essas duas médias. Assim, calculado o parâmetro *t* para nossa amostra, encontramos o valor 4,04. Este valor é superior ao valor crítico tabelado para 12 graus de liberdade e significância de 0,01. Isso significa que podemos rejeitar a hipótese nula com 99% de certeza e afirmar que de fato a diferença de 2,1 pontos observada é relevante. Ou seja, ao corrigir as provas, os professores universitários deixaram-se influenciar pelo comportamento do aluno, punindo o aluno que não tem uma “postura acadêmica adequada” com uma nota baixa. Ou seja, o aluno que é considerado fraco, apresentando um comportamento de pouca assiduidade e baixa participação nas aulas, neste experimento, recebeu notas menores.

Analisando as justificativas para as notas atribuídas às respostas do “aluno fraco”, notamos a existência de uma tendência de desqualificação desse aluno em função do seu comportamento e não propriamente do conteúdo da sua resposta. Portanto, para as respostas do “aluno fraco” temos: “... o aluno não tem conhecimento sobre

o assunto”; “... para um aluno do curso superior, espera-se uma resposta mais elaborada”; “... a resposta está um tanto vazia de conteúdos formais no contexto de análise...”; “... foi muito sintético e não trouxe nada de novo para o contexto...”; “... apesar da falta de conhecimento sobre o assunto, ele colocou bem as suas idéias e não teve incoerências ortográficas...”; “... o aluno respondeu como se todos os problemas fossem do PT...”; “... o aluno tem apenas uma noção mediana ... deveria ser comentado de modo mais abrangente, de diferentes prismas e num contexto histórico e político”.

Em síntese, as notas atribuídas ao “aluno fraco” são justificadas pelas características desse aluno. Assim, o nível de resposta é inadequado para o estágio em que o aluno se encontra (nível superior). O aluno não tem conteúdos formais, não conhece o assunto e não tem capacidade de análise.

Porém, quando analisamos as justificativas para a atribuição de notas ao “aluno bom”, percebemos argumentos muito semelhantes aos anteriores, porém o “tom” dos comentários é mais brando: “... ele se deteve muito ao partido ‘PT’, achando talvez que essa situação seja recente ou somente atrelada efetivamente ao ‘PT’, isso sempre existiu só que veio à tona neste governo”; “...Ele começa bem o texto, mas no desenvolvimento do mesmo não consegue manter a coesão e coerência necessárias para a conclusão do assunto e ele se perde um pouco”; “...Ele analisou com base nos fatos que conhecia e de acordo com a sua opinião”.

Tais frases, mesmo que isoladas e desordenadas, revelam de forma preocupante uma pré-concepção de avaliação dos professores, além dos aspectos que eles julgam relevantes para a composição dos critérios de atribuição da nota. O que podemos notar é a sobreposição do comportamento do aluno, em detrimento daquilo que ele supostamente teria aprendido. Enfim, ao atribuir notas, os professores permitem que os procedimentos e as atitudes que os alunos tiveram durante as aulas definam suas notas.

É importante salientar ainda que, ao investigarmos a maneira com que os seres humanos tomam decisões, não conseguimos isolar todas as variáveis que possam influenciá-las. No entanto, ao selecionar algumas variáveis, é possível tentar estabelecer uma correlação entre a variável medida e a decisão tomada. Selltiz *et al* (1981) explicam que:

[...] a mensuração de qualquer característica psicológica ou social pressupõe um conjunto constante de condições conhecidas, entre os fatores significativos para característica e o processo de sua mensuração. Infelizmente nosso conhecimento e nossas tentativas de controle poucas vezes são inteiramente adequados. Por isso, os resultados da mensuração refletem não apenas a característica que está sendo medida, mas também outros fatores desconhecidos

que influem na característica que está sendo medida e no processo de mensuração (Selltiz *et al*, p.169, 1981).

Desta forma, ao propor este experimento, várias fontes de interferências poderiam ser imaginadas. Não podemos garantir que os professores atribuíram notas levando em consideração apenas as características de cada grupo anunciadas. Também existe a possibilidade de o professor atribuir nota levando em consideração as suas convicções pessoais a respeito do tema. Nesta última, um professor simpatizante do partido político em questão atribuiria nota diferente daquele que não tem tal simpatia. Mesmo não tendo o controle absoluto sobre todas as variáveis envolvidas (Selltiz *et al*, 1981), tais perturbações tendem a corroborar a nossa hipótese de trabalho: a nota muitas vezes tende a ser a expressão de outros fatores que vão além do conteúdo aprendido.

Conclusões

A abordagem feita com base nas pré-concepções sobre avaliação dos professores pesquisados está longe de esgotar as discussões sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. De todo modo, buscou apresentar uma amostra de conveniência que representa uma face do complexo fenômeno da avaliação no ensino superior, destacando a forte tendência do peso atribuído ao comportamento do aluno, quando o assunto é a nota.

A compreensão da avaliação como um componente importante do processo ensino-aprendizagem exige, dos que se sentem envolvidos com a educação, uma reflexão que transcenda os seus aspectos formais e busque uma re-significação da educação, em termos de concepção, de procedimentos e, principalmente, de formação.

A avaliação no ensino superior fará mais sentido quando esta fizer parte de um projeto pedagógico que trate com maior profundidade os aspectos que envolvem a aprendizagem, independentemente da teoria adotada. Não podemos prescindir do importante papel exercido pelo professor, que terá que compor uma parte significativa desse projeto, revendo permanentemente os seus conceitos e os procedimentos que serão utilizados na sua práxis pedagógica.

Referências bibliográficas

AEDO, E. M. Una mirada a la evaluación en la educación: Nuevas exigencias para la evaluación del rendimiento escolar. Otro reto de la comunidad educativa para mejorar la calidad. *Educación*. Barcelona, 1996, v.1(20): 49-61.

ANDRÉ, M. Eu, professora-avaliadora. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 1998, v.1(105): 78-91.

- AZEVEDO, O. B. Ansiedade nas avaliações: em estudo e algumas reflexões sobre sua utilização como instrumento de controle. *Revista da Faculdade de Educação do Estado da Bahia -FAEEBA*. Salvador, 1998, v.1(10): 169-182.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da. Algumas reflexões sobre a avaliação dos estudantes no ensino de ciências. *Ciência e Ensino*. Campinas/SP, 2000d v.1, n.9, p.14-17.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da. Análise crítica do sistema de avaliação escolar. *Caderno de Textos da V Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Física, Química, Biologia e Áreas Afins*. Bauru, 2000a. v.1, p. 201-206.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da. Avaliação como elemento de continuidade do ensino. *Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Física*. Florianópolis, SC, 1998. p.1-16.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da. Buscando um sistema de avaliação contínua: ensino de eletrodinâmica no nível médio. *Revista Ciência e Educação*, Bauru/SP, 2002 v.8, n.1, p. 27-38.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da. Construção de um sistema de avaliação contínua em um curso de física de nível médio. *Atas do VII EPEF- Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física*. Florianópolis, SC, 2000b.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da. Que avaliação se pratica? Uma análise crítica dos procedimentos avaliativos. *Atas do VIII Conferência Interamericana sobre educação em Física*. Canela, RS, 2000c.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da; ALMEIDA, Norton; SILVA, Cassio Dias; LACERDA NETO, Jurandyr Carneiro; SANCHEZ, Caio Glauco. Avaliação dos alunos nos cursos de engenharia: técnicos que solucionam apenas situações padronizadas ou engenheiros que criam soluções práticas para novas situações?. *XV Congresso Brasileiro de Engenharia Mecânica – COBEM*. Águas de Lindóia, SP, 1999a.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da; SANCHEZ, Caio Glauco; ALMEIDA, Norton; SILVA, Cassio Dias; LACERDA NETO, Jurandyr Carneiro. Resgatando no passado novas perspectivas para o ensino de engenharia. *XV Congresso Brasileiro de Engenharia Mecânica – COBEM*. Águas de Lindóia, SP, 1999b.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da; SANCHEZ, Caio Glauco; SIMON, Fernanda Oliveira. Avaliação e ensino de engenharia: além da simples verificação de conhecimentos. *Atas do XXX COBENGE – Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia – CDROM*. Piracicaba, SP, 2002.
- BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da; SIMON, Fernanda Oliveira. Algumas reflexões sobre a avaliação dos alunos no ensino superior. *Revista Lumen Fai*, São Paulo, 2001, v. 7, n. 15, p. 125-136.
- CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, 1997, v.23(1/2): 283-302.
- CARVALHO, A., TERRASÊCA, M. Em torno das práticas avaliativas do 2º ciclo. Avaliar a avaliação. *Cadernos Pedagógicos*. São Paulo, 1995, v.14: 43-55.

- DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso Tempo, 68, 1999.
- FREIRE, P. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. *Pedagogia do Oprimido*. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- GODOY, A. S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. *Didática*. Campinas, 1995, v.30(1), p.9-25.
- GODOY, A. S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um estudo exploratório a partir das opiniões dos alunos do primeiro ano e do último ano de três cursos de graduação. *Revista Administração OnLine*. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online>. Acesso em: 25/06/2002.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mito e desafio*. Uma perspectiva construtivista. 28Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.
- LACUEVA, A. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, 1997, v.23(1/2): 124-148.
- LEVIN, J. Estatística aplicada a Ciências Humanas, 2.ed. São Paulo: Harbra, 1987.
- MACHADO, F. A avaliação em tempo de mudança: projetos e práticas nos ensinos básico e secundário. *Cadernos Pedagógicos*, 28. Lisboa: Edições ASA, 1996.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 1998, v.79(1), p.16-29.
- MIRANDA, Nonato Assis de; CUNHA, Alexander Montero; SILVA, Dirceu da; BARROS FILHO, Jomar; YAMAMOTO, Alan César Ikuo; VERASZTO, Estéfano Vizconde. Avaliação do rendimento escolar: concepções de professores do ensino fundamental I. *Caderno de Resumos do XXI Encontro Nacional de Professores do Proepr*, 2004, Águas de Lindóia/SP. 2004, p.279.
- MORALES, J. R. Prácticas y percepciones de estudiantes y docentes de sexto grado sobre la evaluación del trabajo cotidiano. *Revista Educación*. Barcelona, 1996, v.29(2), p.81-90.
- PELÁEZ, S. C. La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras. *La Educación-Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. 1995, 39(120), p.55-68.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- SANCHEZ, M. A., PEREZ, D. G., TORREGROSA, J. M. Concepciones espontaneas de los profesores de ciencias sobre la evaluacion: obstaculos a superar y propuestas de replanteamiento. *Revista de la Enseñanza de la Física*. 1992, 5(2), p.18-38.
- SARMENTO, D. C. (coord.), FERREIRA, E. M. M., SALGADO, L. L. R., ANDRADE, T. P. *O discurso e a prática da avaliação na escola*. São Paulo: Pontes, 1997.

SATTERLY, D., SWANN, N. *Los exámenes referidos al criterio y al concepto en ciencias: un nuevo sistema de evaluación*. Enseñanza de las Ciências. 1988, v.6(3), p.278-284.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U., 1981.

SORDI, M. R. L. Ensaio um novo olhar avaliativo na educação de adultos. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, 1999, v.3(6), p.7-12.

TORANZOS, L. Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1996, v.1(10), p.63-78.

Recebido em 21 de junho de 2006 e aprovado em 09 de março de 2007.