

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

*Katya Luciane de Oliveira*<sup>1</sup>  
*Acácia Aparecida Angeli dos Santos*<sup>2</sup>

### Resumo

Este estudo objetivou caracterizar quais os tipos de avaliação utilizados em cursos universitários e verificar quais deles os estudantes citam como sendo os que seriam mais adequados para avaliar o seu desempenho. Participaram 270 alunos ingressantes dos cursos de administração, direito e psicologia de uma universidade particular do interior paulista. Foi utilizado um questionário que investigava quais as estratégias de avaliação mais freqüentemente empregadas. A participação foi voluntária e a aplicação do instrumento foi coletiva e em uma única sessão. Os resultados evidenciaram que o tipo mais utilizado pelos docentes é a prova dissertativa individual e que tal estratégia aparece como a segunda mais citada pelos universitários como a que eles julgam mais adequada para a avaliação de seu desempenho. Sugere-se que outros estudos sejam realizados com um número maior de participantes de diferentes instituições para que o conhecimento sobre o tema possa ser ampliado.

**Palavras-chave:** Estratégias de avaliação; Universitários ingressantes; Ensino superior.

## LEARNING EVALUATION IN THE UNIVERSITY

### Abstract

This research studied the different kinds of evaluation most used in higher education and it was also analysed which of them the students believe that were better to evaluate their academic performance. The participants were 270 freshman students from business, law and psychology courses from a private university in São Paulo. The questionnaire used focalsed which were the assessment strategies more frequently applied. The students' participation was voluntary and the data was collected in a collective session. The results showed that the most common evaluation was the individual dissertation, wich has also been appointed as the second more effective to measure their academic performance. It makes necessary other researches with a bigger participants number from different universities to extend the scientific knowledge in this field.

**Keywords:** Assessment strategy; Freshman students; College.

## INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem sido tópico de debates entre estudiosos da psicologia e da educação, mas poucas pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre o assunto. Especialmente no Brasil, constata-se a falta de congruência tanto no que se refere ao arcabouço teórico, com base nos quais as questões têm sido geradas, como com relação aos resultados dos poucos trabalhos realizados sobre o tema (Almeida, 1992; Souza, 1995; Camargo, 1997; Martins, 1999).

Buriasco (2000) observa que a avaliação está presente nas diversas áreas da atividade humana e que, de

uma ou outra forma, todas as pessoas avaliam e são inevitavelmente avaliadas. Qualquer forma de avaliação pressupõe fundamentalmente um julgamento, com base em uma concepção explícita ou implícita. Ao longo da história, mesmo sem ter a noção exata do que seja avaliar, o homem utiliza a avaliação para alcançar o melhor resultado.

O ato de avaliar é algo antigo na história, desde 2205 A. C., na China, o imperador chinês Shun, examinava seus oficiais com a finalidade de promovê-los ou demiti-

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Psicologia, da Universidade São Francisco e Docente da Universidade de Alfenas-MG.

<sup>2</sup> Psicóloga, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP, docente da graduação no curso de psicologia e no Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia, da Universidade São Francisco-SP.

los. O termo avaliação da aprendizagem surge mais especificamente nos Estados Unidos da América no século XIX, quando foi criado um sistema de testagem por Horace Mann. Nesse momento houve a institucionalização da prova escrita e uma grande discussão sobre a possibilidade de testar os programas educacionais em grande escala, visando a promoção de algumas melhorias no padrão educacional tradicional da época, tais como a utilização de questões específicas ao invés de questões gerais e a busca por padrões educacionais mais objetivos. Desde então, avaliar tornou-se um termo empregado em diversos contextos, com diferentes juízos, objetos e significados (Pinto, 1996; Depresbiteris, 1997).

O homem emite dois tipos de juízos ao avaliar, conforme ressalta Almeida (1997). O primeiro é o juízo da realidade e o outro, diz respeito ao juízo de valor. Com o juízo da realidade, por meio da avaliação, o homem atribui significado à realidade, como ele a percebe. Já o juízo de valor, possibilita ao homem avaliar e emitir um juízo sobre o significado daquilo que ele observa ou vivencia. Buriasco (2000) considera que a emissão de um juízo sobre algo, implica na utilização de padrões estabelecidos, que são os fios condutores que direcionam uma avaliação, fazendo com que ela não se afaste de seus grandes eixos que são o 'teórico metodológico', o 'ético' e o 'político'.

São três os objetivos da avaliação destacados por Hadji (1994), que considera que pelo inventário pode-se averiguar se o aluno tem bom domínio das competências e habilidades necessárias para a aprendizagem de um determinado conteúdo. O segundo, é o diagnóstico, que assume o significado de situar o aluno no seu processo de aprendizagem, identificando suas dificuldades. O último, é o prognóstico, cuja função é avaliar e orientar o aluno nas escolhas e possíveis caminhos que decida seguir em relação ao seu aprimoramento. Contudo, observa-se que o significado do termo avaliar está associado a palavras que têm sentidos sinônimos, tais como, provas, testes, trabalhos e resultados alcançados.

Enfocando a avaliação na área escolar, Sousa (1995, 1997) afirma que a avaliação do rendimento permite verificar se os objetivos de determinado curso foram atingidos, considerando que é o planejamento e o ensino que vai determinar o caminho a ser seguido. Para Almeida (1992) há duas funções estabelecidas para a avaliação do rendimento escolar. A primeira, diz respeito às funções gerais que visam o planejamento, a tomada de decisão, a seleção, a classificação e o ajuste das práticas peda-

gógicas. A segunda, engloba funções específicas que buscam, por meio do diagnóstico, um avanço no processo pedagógico com o intuito de adequar e agrupar os alunos em função dos resultados obtidos.

No que se refere aos modelos de avaliação do rendimento acadêmico, Almeida (1997) elege três modelos como os mais importantes, a saber, a 'avaliação tradicional', na qual a ênfase está na verificação, apuração e interpretação dos resultados alcançados, a 'avaliação por objetivos comportamentais' que busca a verificação, a apuração e a interpretação das mudanças ocorridas no comportamento do aluno decorrentes do conteúdo ensinado e a 'avaliação qualitativa' que inclui as funções diagnósticas e formativas.

Todavia, independentemente do modelo de avaliação adotado, Franco (1997) sugere que deve haver uma redefinição desse construto, levando-se em consideração o vínculo social e histórico do aluno, de forma a priorizar a objetividade, sem descartar a subjetividade. Por um lado, o aluno deve ser considerado como parte integrante de uma estrutura social que tem uma parcela de influência no seu rendimento acadêmico. Por outro, o professor deve conhecer os motivos e objetivos da avaliação, para que, com o resultado do processo avaliativo, ele possa discutir com o aluno uma alternativa para melhorar o desempenho de ambos.

Sobre esse aspecto, Esteban (2000) afirma que a avaliação é a leitura que o professor faz do conhecimento do aluno, com base nas respostas dadas em uma prova, o que a remete à classificação e à comparação por padrões previamente definidos. O professor avalia os erros que são interpretados como não saber e deficiência, e os acertos, que assumem o significado de saber e conhecimento e indicam uma boa aprendizagem. Avaliando erros e acertos o professor obtém a medida do que foi ensinado e do que foi efetivamente aprendido. Dessa forma, restringe-se o caráter pedagógico da avaliação e configura-se uma relação de controle, visto que impera uma conotação excludente, não havendo consideração dos entornos estabelecidos pelos diversos contextos sociais dos quais os alunos advêm.

Buriasco (2000) ressalta que os erros não são discutidos com o aluno e nem utilizados para que o professor reformule sua metodologia e leve os alunos a um resultado satisfatório. Tal atitude não respeita um dos principais papéis da avaliação que é a promoção de um *feedback*, que tem a função de informar os sujeitos avaliados, quanto ao seu progresso.

No mesmo sentido, Bzuneck (2001) observa que o *feedback* é importante para o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a maneira e a forma de avaliação constituem peças importantes na motivação do aluno. Nesse contexto, o *feedback* que o professor fornece deveria possibilitar ao estudante reconhecer os erros não como fracasso, mas como algo que pode ser trabalhado e melhorado, favorecendo seu crescimento pessoal e social. Este tipo de avaliação auxiliaria o aluno a adquirir sua própria concepção do mundo, por meio da consciência daquilo que foi aprendido. Para tanto, deveria levar em conta, além do conteúdo trabalhado, as aprendizagens que se deram fora do contexto escolar e o contexto social no qual o aluno está inserido (Almeida, 1992, 1997; Silva, 2001).

A pesquisa realizada por Souza (1997) demonstrou que, na concepção dos professores que dela participaram, a avaliação da aprendizagem dos alunos consiste em verificar se os alunos aprenderam o que foi explicado. O objetivo é que os alunos sejam capazes de reter o conteúdo dado, sendo a nota um meio de controle. Ao lado disso, faz com que os alunos realizem as tarefas solicitadas durante o curso e funciona como elemento de manutenção da disciplina.

Gronlund (1979) ressalta que o sistema de atribuição de notas fundamenta-se no julgamento feitos por professores em relação ao desempenho do aluno, não havendo como escapar dele. De forma geral, o desempenho dos alunos é resumido num escore final, que pode ser emitido por símbolos diversos, que variam de uma escala numérica (de 0 a 10 ou 0 a 100), letras (sendo as mais empregadas A, B, C, D e E), ou ainda por conceitos que se restringem a categorias do tipo 'aprovado' ou 'reprovado'; 'satisfatório' ou 'insatisfatório'. O desempenho do aluno pode ser julgado com referência à norma (desempenho da classe), com referência ao critério (padrão de desempenho absoluto) e em função do potencial de aprendizagem do próprio aluno. Seja qual for o critério adotado, grande parte dos estudiosos da avaliação consideram que o aluno fica em desvantagem, pois cabe ao professor, que exerce a função de poder, estabelecer qual a forma de avaliação a ser empregada.

O conhecimento do aluno é medido pelo professor por meio da avaliação, que passa a ser, para o aluno, a única alternativa para a obtenção da aprovação. A avaliação pode tornar-se, então, um fator interferente na aprendizagem, pois o aluno estudará apenas os conteúdos que serão cobrados, não se aprofundando em outros

assuntos. Para Buriasco (2000) os alunos dedicam-se a decorar conteúdos para conseguirem obter boas notas, o que resulta numa memorização pouco duradoura, visto que logo esquecem o que foi assim aprendido. A nota não representa, nesse caso, o real conhecimento do aluno e a avaliação adquire um cunho negativo com os professores cobrando, de um lado, e os alunos decorando, de outro.

Corroborando com essa idéia, Esteban (2000) e Kasai (2000) declaram que a avaliação pode ficar presa a padrões pré-determinados e que deveria assumir um novo sentido, enfatizando menos os erros e buscando entender melhor o caminho adotado pelo aluno. Tais mudanças poderiam favorecer a professores e alunos o êxito no processo avaliativo.

Na concepção de Kasai (2000), as mudanças na avaliação somente são possíveis, no dia a dia escolar, com negociação, reflexão e auto-crítica da própria prática pedagógica. Para tanto, a alteração no parâmetro de avaliação de aprendizagem poderá ocorrer à medida que haja uma convergência de professores e alunos, assumindo a responsabilidade por uma transformação transparente e criteriosa, na qual prevaleça o diálogo. A avaliação da aprendizagem funcionaria como um instrumento para alcançar a autonomia do aluno, assumindo um papel ainda mais importante no ensino superior, que inquestionavelmente é responsável pela formação técnica e profissional do aluno.

Muitos estudos, como Almeida (1992), Martins (1999), Esteban (2000), Sordi (2000) e Silva (2001) apontam que a avaliação é importante para orientar tanto o aluno quanto o docente, pois proporciona ao estudante a revisão de sua atuação e ao professor uma contínua melhora de sua metodologia. A avaliação é o primeiro passo para que ocorra um diagnóstico do rendimento escolar e do nível de conhecimento, sendo que sua importância na educação superior é evidente.

No que concerne ao papel da universidade na avaliação dos alunos, Silva (2001) insiste que a instituição deve assumir sua responsabilidade quanto ao fracasso ou sucesso do aluno. A avaliação da aprendizagem merece um lugar de destaque, visto tratar-se de uma prática indispensável, especialmente, no nível superior, no qual se espera domínio de conteúdo e de práticas profissionais necessárias a quem pretende ingressar no mercado de trabalho.

Camargo (1997) realizou uma análise do discurso escolar sobre a avaliação no ensino universitário,

concluindo que certos tipos de avaliação geram indignação nos alunos e os induzem a uma submissão com a qual não concordam. Para Almeida (1992) é fato que a avaliação gera insatisfação nos universitários, sendo esse descontentamento observado pelas manifestações de desaprovção quanto às formas de avaliação que seguem o modelo tradicional, que estabelecem uma relação de poder que exclui o diálogo. Desse modo, muitos são os episódios em que alunos se unem e recusam-se a realizar prova de determinada disciplina.

De acordo com Ronca e Terzi (1995), muitas vezes os alunos recorrem à cola, que passa a ser um fenômeno normal do cotidiano escolar, tornando-se até motivo de orgulho e conquista, sendo usado, frequentemente, com impunidade. Os estudantes que recorrem à cola não têm um desvio de personalidade, mas de conduta, que foi eliciada pela situação aversiva que é a prova. O momento da prova pode desencadear rigor e medo, especialmente quando acompanhado de postura restritiva na sua aplicação, fazendo com que a avaliação perca a sua essência e se configure em uma situação de conflito entre professor e aluno.

Nesse sentido, Sordi (2000) destaca que no ensino superior a avaliação deve assumir um papel de transformação, que proporcione ao aluno uma voz ativa, não se submetendo ao seu controle e que o erro não deve ser visto como uma forma de fracasso, mas como uma possibilidade de melhora. O aluno deve deixar de centrar no professor a figura de poder, para que a avaliação seja vivenciada com tranquilidade, pois conforme afirma Silva (2001) ela não deve ter um caráter negativo, mas ser considerada como um processo que envolve coletas de evidências, a fim de que sejam realizadas as mudanças necessárias.

A avaliação deve ser entendida como um recurso que requer referência a um padrão explícito, que estabeleça os diversos níveis de aproveitamento, havendo um canal de liberdade e comunicação na relação professor/aluno. Observa-se, então, a necessidade de se caracterizar os tipos de avaliações mais frequentemente utilizados por docentes na universidade. Verificar como a avaliação da aprendizagem dos diferentes conteúdos e disciplinas vem sendo realizada, resulta em forma de controle eficaz da função do ensino, verificando se esse está realmente sendo efetivo no seu papel, que é a formação de um aluno com um bom conhecimento técnico e uma visão crítica, como se espera de um estudante com nível universitário.

Ao final dessas considerações, há que se deixar claro que existem múltiplas visões sobre a avaliação e que, de um modo geral, seu foco tem sido voltado para as implicações causadas no aluno. Procurou-se refletir aqui sobre as contradições, incoerências e falta de entendimento existente no campo da avaliação da aprendizagem, o que inspirou a proposição deste estudo, buscando a ampliação do conhecimento sobre as questões aqui abordadas.

Com base nessas questões, os objetivos deste trabalho foram caracterizar quais os tipos de avaliação mais frequentemente utilizadas pelos professores que ministram as disciplinas de conteúdos específicos em cursos superiores, bem como, verificar quais os tipos de avaliação que os universitários indicam como sendo aquelas que eles acreditam que seu desempenho seria melhor avaliado.

## MÉTODOS

### Participantes

Participaram 270 alunos ingressantes de uma universidade particular do interior paulista, dos cursos de administração (27,8%;  $N=75$ ), direito (29,3%;  $N=79$ ) e psicologia (43%;  $N=116$ ), dos períodos diurno (10,4%;  $N=28$ ) e noturno (88,9%;  $N=240$ ), vale ressaltar que dois estudantes deixaram de colocar o período em que estudavam.

A média de idade do curso de administração foi de 21 anos e seis meses ( $DP=4,1$ ), do curso de direito foi de 26 anos e três meses ( $DP=7,4$ ) e do curso de psicologia foi de 22 anos e nove meses ( $DP=6,9$ ). Portanto, a média de idade dos estudantes dos três cursos analisados foi de 23 anos e seis meses ( $DP=6,73$ ), variando de 17 a 53 anos. Considerando o total da amostra, 10% ( $N=27$ ) dos estudantes do curso de administração eram do gênero masculino e 17,8% ( $N=48$ ) do feminino; 15,2% ( $N=41$ ) dos estudantes do curso de direito eram do gênero masculino e 14,1% ( $N=38$ ) do feminino; 5,6% ( $N=15$ ) dos estudantes do curso de psicologia eram do sexo masculino e 37,4% ( $N=101$ ) do feminino. Desse modo, o gênero masculino representou 30,7% ( $N=83$ ) do total de estudantes e o feminino 69,3% ( $N=187$ ). Desse modo, o gênero masculino representou 30,7% ( $N=83$ ) do total de estudantes e o feminino 69,3% ( $N=187$ ).

### Instrumento

Questionário elaborado pelas autoras que visou à caracterização dos meios de avaliação freqüentemente utilizados. As questões foram fechadas, contendo as formas de avaliação mais comuns no ensino superior, a saber: apresentação de seminários em grupo, debates em sala de aula, estudos de caso, participação em sala de aula, provas dissertativas em grupo, provas dissertativas individuais, provas objetivas (testes) em grupo, provas objetivas (testes) individuais, provas orais em grupo, provas orais individuais, resenhas de livros, resumos de capítulos de livros, trabalhos dissertativos em grupo, trabalhos dissertativos individuais. Havia também uma questão aberta com a seguinte afirmação: *'Aponte uma estratégia que você acredita que o seu desempenho seria melhor avaliado nessa disciplina'*.

### Critério de Avaliação

Foi considerada a freqüência das respostas dadas pelos alunos no questionário de caracterização dos meios de avaliação mais utilizados pelos professores das disciplinas cursadas no semestre imediatamente anterior. A cada alternativa assinalada era atribuído um ponto.

### Procedimento

As provas foram aplicadas em uma sessão, em horário de aula previamente cedida pelo professor, aos

sujeitos que assinaram o termo de consentimento esclarecido. Depois de explicados os objetivos da pesquisa, solicitou-se aos alunos que assinalassem com um X as estratégias de avaliação, das quais as notas nas disciplinas cursadas foram predominantemente obtidas (não havendo necessidade de apontar nenhuma ordem de preferência). Ao lado disso, pediu-se aos estudantes que respondessem a questão aberta no espaço em branco disponível para tanto, caso isso fosse pertinente.

## RESULTADOS

Os tipos de avaliação mais utilizados pelos professores que ministram as disciplinas de conteúdos específicos nos cursos analisados podem ser observados na Tabela 1. Vale acrescentar que foi considerado como resposta válida quando o sujeito assinalou até três alternativas para cada disciplina.

Considerando-se as respostas dos alunos observa-se, em geral, que o tipo de avaliação mais indicado foi a prova dissertativa individual. Verificou-se também que o tipo menos utilizado foi a prova objetiva em grupo. Utilizando-se o qui-quadrado verificou-se que a distribuição entre as citações não era equitativa [ $\chi^2(10, 1533)=1,169,84; p \leq 0,001$ ].

**Tabela 1** – Freqüência e porcentagem das respostas correspondentes aos tipos de avaliação mais citados pelo total de estudantes, como utilizados pelos docentes que ministram conteúdos específicos ( $N=270$ ).

Tipos de avaliação	Número de vezes que foi escolhida	% correspondente ao número de vezes que foi citada
Provas dissertativas individuais	505	32,9
Provas objetivas (testes) individuais	163	10,6
Apresentação de seminários em grupo	154	10
Trabalhos dissertativos em grupo	140	9,2
Participação em sala de aula	118	7,7
Provas dissertativas em grupo	98	6,4
Trabalhos dissertativos individuais	97	6,3
Resumos de livros/capítulos	91	5,9
Debates em grupo em sala de aula	80	5,3
Estudo de caso	57	3,8
Provas objetivas (testes) em grupo	30	1,9
Total de citações	1533	100,0

Procurou-se também explorar as respostas dos alunos por curso, visto que poderia haver diferenças entre eles em razão de características específicas que apresentavam. A análise das respostas sobre o tipo de avaliação mais utilizada pelos professores encontra-se ilustrada na Tabela 2.

escolhidas eram altamente significativas.

As respostas referentes à questão aberta, que solicitava ao estudante que apontasse uma estratégia pela qual o seu desempenho seria melhor avaliado em cada disciplina, permitiram a identificação do tipo de avaliação que o estudante acreditava ser mais adequa-

**Tabela 2** – Frequência e porcentagem dos três tipos de avaliação mais utilizados pelos professores, citadas pelos alunos de cada curso (N=270).

Curso	N	Tipos de avaliação	Número de citações	% correspondente ao número de citações vezes que foi citada
Administração	75	Provas dissertativas individuais	138	34,9
		Trabalho dissertativo em grupo	49	12,4
		Trabalho dissertativo individual	39	9,9
Direito	79	Provas dissertativas individuais	134	30,9
		Participação em sala de aula	45	10,9
		Apresentação de seminários em grupo	42	10,4
Psicologia	116	Provas dissertativas individuais	233	33,0
		Provas objetivas (testes) individuais	94	13,3
		Apresentação de seminários em grupo	87	12,3

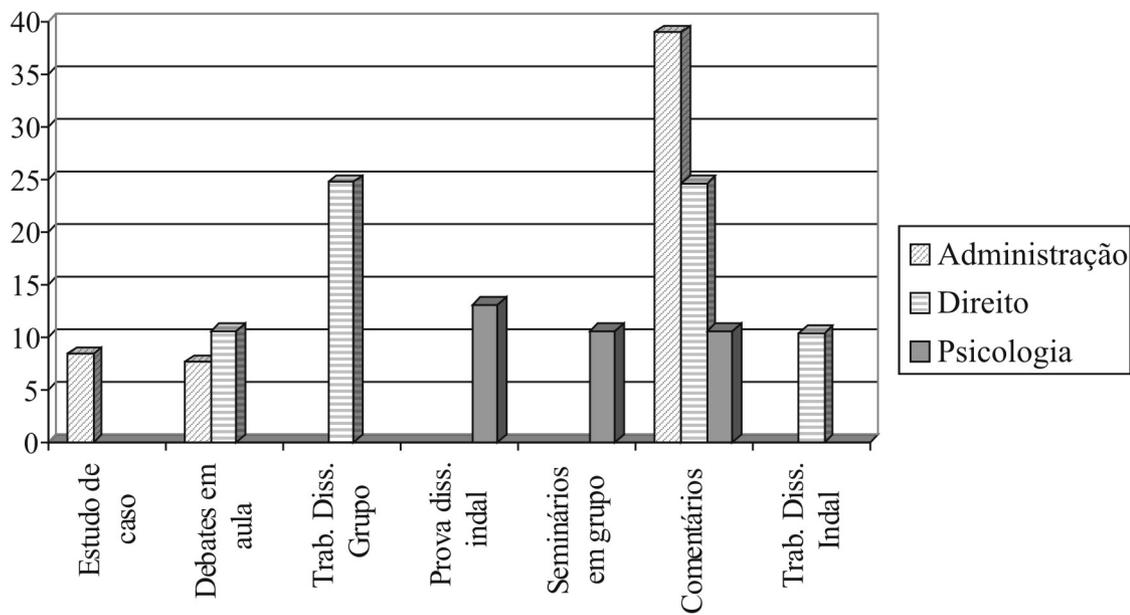
Vale observar que foram consideradas apenas as modalidades de avaliação mais citadas pelos alunos e que o número de citações é muito maior que o número de alunos porque cada um assinalava, pelo menos, uma modalidade para cada uma das disciplinas. Merece destaque o fato da prova dissertativa individual ser a mais freqüentemente citada em todos os cursos. Os tipos de avaliação que apareceram como as segundas e terceiras mais citadas variaram de curso para curso, possivelmente porque as escolhas refletem as características das disciplinas específicas neles ministradas.

Recorreu-se ao qui-quadrado para analisar se as citações referentes a cada um dos cursos apresentavam uma distribuição equitativa. Assim, para o curso de administração encontrou-se  $\chi^2(2, 229)=75,05; p \leq 0,001$ ; para o curso de direito obteve-se  $\chi^2(2, 266)=44,71; p \leq 0,001$ ; e, para o curso de psicologia observou-se  $\chi^2(2, 414)=98,28; p \leq 0,001$ . Os resultados demonstraram que para todos os cursos as diferenças entre as alternativas

do para medir o seu desempenho e suas freqüências estão ilustradas na Figura 1. Cabe acrescentar que só foram consideradas válidas as respostas em que o sujeito assinalava até duas alternativas.

Nota-se que o tipo de avaliação mais citado como aquele cujo desempenho do aluno seria melhor avaliado foi o trabalho dissertativo em grupo. É importante ressaltar que a prova dissertativa individual não foi descartada pelo estudante, ficando em segundo lugar como a mais citada, juntamente com a modalidade debates em grupo em sala de aula.

Grande parte dos estudantes respondeu a questão com um comentário que não se enquadrava em nenhum tipo de avaliação. Ao invés de responder sobre o tipo de avaliação que acreditava ser o mais adequado em cada uma das disciplinas, o estudante escrevia comentários, muito diversificados e, às vezes, bastante extensos. Ao que parece, o estudante utilizou o espaço da questão aberta para expor suas idéias e opiniões. Apesar dos



**Figura 1** – Distribuição percentual de frequência, por curso, dos tipos de avaliação pelas quais os alunos julgavam que seriam melhor avaliados ( $N=270$ ).

comentários serem numerosos, eles não foram aqui categorizados, considerando que merecerão uma análise mais aprofundada e criteriosa a ser apresentada em um trabalho futuro.

Novamente é importante destacar que foram consideradas apenas as três modalidades de avaliação mais citadas pelos alunos e que o número de citações é muito maior que o número de alunos porque cada um assinalava, pelo menos, uma modalidade para cada uma das disciplinas. A análise da frequência das respostas em cada curso mostrou que para os alunos de administração os tipos de avaliação mais citados como aqueles que julgavam ser os mais adequados para medir o seu desempenho são totalmente diferentes daqueles mais frequentemente utilizado pelos professores para avaliá-los. Este curso também foi o que apresentou um percentual maior de comentários na questão aberta que permitia essas considerações. Também para os estudantes de direito as modalidades pelas quais julgam que poderiam ser melhores avaliados são diferentes das que aquelas mais utilizadas pelos professores. Cabe observar que o trabalho dissertativo em grupo e os debates em grupo em sala de aula obtiveram a mesma porcentagem de citações, ficando ambos em segundo lugar como os mais citados. Mesmo assim, os comentários foram menos frequentes que os dos alunos de administração. No curso de psicologia dois dos tipos

de avaliação mais citados coincidiram com as estratégias já bastante utilizadas pelos professores (prova dissertativa individual a apresentação de seminários em grupo). Acrescenta-se o fato de que foram os alunos que apresentaram o menor percentual de comentários, o que poderia permitir a inferência de que são aqueles que se sentem mais adequadamente avaliados pelos procedimentos habitualmente utilizados pelos professores.

## DISCUSSÃO

No que concerne à caracterização dos tipos de avaliação mais frequentemente utilizados pelos professores que ministram as disciplinas de conteúdos específicos nos cursos analisados, os resultados evidenciaram que o tipo mais apontado pelo estudante como aquele que o docente utiliza para mensurar o seu desempenho foi a prova dissertativa individual e o menos utilizado foi a prova objetiva em grupo. As atividades individuais foram mais utilizadas em relação às tarefas que exigiam trabalho em grupo. Vale ressaltar que a prova dissertativa individual foi o tipo mais citado em todos os cursos e na maioria das disciplinas.

Certamente a prova dissertativa individual é um elemento primordial na avaliação do estudante, tendo em

vista que envolve um empenho individual do aluno e uma produção escrita, a fim de formular uma resposta adequada. Esse tipo de prova evita uma situação referida por Buriasco (2000), na qual os estudantes decoram o conteúdo, para obter uma boa nota. Para formular uma boa resposta os estudantes têm que recorrer à criatividade e à crítica, de modo que a compreensão em leitura está atrelada ao bom desempenho.

Com a utilização da prova dissertativa individual, observou-se que os docentes enfatizam a realização de uma avaliação tradicional, cuja ênfase está respaldada na verificação, apuração e interpretação dos resultados alcançados, tal como ressaltado por Almeida (1997). Esse dado foi considerado positivo neste trabalho, pois a objetividade, a mensuração e o estabelecimento de padrões devem ser encarados como desejável para uma boa formação universitária.

Almeida (1992) e Martins (1999) observam que a avaliação no ensino superior está relacionada às experiências tradicionais que classificam o estudante e que os docentes apresentam dificuldades em ser coerentes quanto ao tipo de avaliação. Mas, o que foi observado nesta pesquisa é que houve uma concordância entre os docentes que ministram disciplinas específicas nos cursos analisados, na qual prevaleceu um tipo de avaliação, que foi a prova dissertativa individual. Acrescenta-se que toda avaliação, mesmo a de cunho subjetivo, pressupõe uma classificação. A classificação é inevitável, pois senão todos os estudantes poderiam ser considerados medíocres, visto que não haveria parâmetros para se comparar os desempenhos. Sugere-se, porém, que a avaliação seja utilizada não somente visando mensurar o desempenho do aluno, mas também como uma perspectiva de prognóstico com o objetivo final de orientar o estudante na melhor forma de aprimorar seu conhecimento (Hadjji, 1994).

Resultados interessantes surgiram quando se solicitou, na questão aberta, que o estudante apontasse uma estratégia pela qual o seu desempenho seria melhor avaliado em cada disciplina. Surpreendentemente, os dados mostraram que a prova dissertativa individual não foi uma possibilidade desconsiderada pelo estudante, visto que aparece em segundo lugar como a mais citada, juntamente com debates em grupo em sala de aula. No curso de psicologia, em especial, a prova dissertativa individual aparece como a mais citada pelos estudantes.

Todos esses dados contrariam, de certo modo, o que Almeida (1992) e Camargo (1997) afirmam, que certos

tipos de avaliações geram a indignação nos alunos o que resulta em manifestações de desaprovação quanto às formas de avaliação que seguem o modelo tradicional. Hipotetiza-se que a prova dissertativa individual seria uma séria candidata a gerar o inconformismo nos estudantes, que muitas vezes, preferem atividades em grupo e de menor exigência. Entretanto, o que foi observado é que os estudantes não estão reprimidos, tão pouco discordantes visto que quando lhes é perguntado sobre formas de avaliação mais adequadas, respondem que acreditam que o seu desempenho seria melhor avaliado por prova dissertativa individual. Assim, verifica-se que o estudante ainda considera este tipo de prova (considerada como tradicional) a que melhor avalia seu conhecimento sobre o assunto específico.

Cabe saber, entretanto, o rigor com que as provas dissertativas individuais estão sendo elaboradas. Não se pretende fechar a questão de que a prova dissertativa individual é o melhor método para avaliar o conhecimento do aluno, visto que não há como ignorar que há provas objetivas e trabalhos realizados em grupo que, dependendo do grau de dificuldade, certamente podem exigir mais conhecimentos do aluno.

Um aspecto que não pode deixar de ser considerado é que não há uma coerência entre os estudiosos que pesquisam a avaliação da aprendizagem. Parece haver um descontentamento geral com a forma de avaliar, sendo que os discursos, em sua maioria, tendem a vitimizar o aluno, caracterizando-o como agente passivo no processo da avaliação. O professor, por sua vez, é considerado o sujeito do poder que determina, sem consultas, como ocorrerá a avaliação.

Todavia, é sabido que, principalmente no ensino superior, os alunos são bem ativos no que concerne à reivindicação de seus direitos. Muitos professores, que não desejam criar atritos com seus alunos, procuram abrir espaço para uma discussão com os alunos a melhor forma de avaliação, sendo essa uma prática comum, especialmente, em instituições privadas.

Assim, seria interessante que se repensasse o discurso sobre a passividade do aluno, bem como, que os estudiosos da área buscassem pontos de convergência sobre o conceito e a melhores formas de avaliação. Atualmente, as sugestões são as mais diversas, mas ficam no campo das idéias, não são de fato soluções práticas que melhorem o dia a dia do professor e do aluno. Em suma, a falta de coerência da área também foi observada por Souza (1995) em sua pesquisa sobre a ava-

liação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. A autora expõe que há uma urgente necessidade de consolidação de referenciais teóricos que reflitam uma concepção de avaliação que possa nortear as práticas pedagógicas decorrentes dela.

Verifica-se que há muitas críticas contundentes às formas tradicionais de avaliação da aprendizagem mas que as sugestões, em geral, ficam num âmbito muito subjetivo. Os discursos falam de mudanças urgentes que devem ser realizadas, porém a utilização de técnicas inovadoras requer a respectiva fundamentação teórica, para que não seja transformada em um modismo educacional a mais. Importante seria que os estudiosos da área se debruçassem sobre as sérias questões aí envolvidas, mostrando que a avaliação precisa ser reconhecida como peça fundamental para a aprendizagem do estudante, sem a qual não é possível identificar os pontos falhos do processo.

As respostas dadas pelos estudantes na questão aberta merecem destaque especial, considerando que muitos

estudantes aproveitaram tal espaço para manifestações diversas. Mesmo não tendo sido categorizadas, visto não ser o foco deste trabalho, os comentários abordavam, muitas vezes, problemas ligados ao próprio aluno como a falta de tempo para estudar, suas dificuldades no modo como estuda, entre outros. Além disso, faziam críticas às estratégias de ensino do professor ou mesmo à forma como lidavam com os alunos.

De forma geral, foi possível observar a necessidade de se propiciar ao estudante a oportunidade de aprender sobre estratégias de aprendizagem, a organização do tempo e condições motivacionais, entre outros aspectos. Entende-se que uma postura preventiva, em relação às dificuldades relatadas, poderia favorecer um melhor desempenho e o êxito do estudante não só na sua avaliação enquanto estudante, mas também, como futuro profissional. Sugere-se que novas pesquisas relacionadas às questões levantadas ao longo deste trabalho sejam realizadas para ampliar o conhecimento sobre essa importante temática.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. M. F. P. M. (1992). *Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônomicas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Almeida, A. M. F. P. M. (1997). Avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Avaliação*, 2 (2-4), 37-50.
- Buriasco, R. L. C. (2000). Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Avaliação Educacional*, (22), 155-178.
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 6 (1), 07-18.
- Camargo, A. L. C. (1997). O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Revista da Faculdade de Educação do Rio de Janeiro*, 23 (1-2). [citado 26 julho 2002]. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br>.
- Depresbiteris, L. (1997). Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. Em C. P. Sousa (Org.), *Avaliação do rendimento escolar* (6. ed. pp. 51-79). Campinas: Papirus.
- Esteban, M. T. (2000). Exigências democráticas/exigências pedagógicas: avaliação. *Tecnologia Educacional*, 29 (148), 3-6.
- Franco, M. L. P. B. (1997). Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Em C. P. Sousa (Org.), *Avaliação do rendimento escolar* (6. ed. pp. 13-26). Campinas: Papirus.
- Gronlund, N. E. (1979). *O sistema de notas na avaliação do ensino*. Tradução Ingeborg Stracke Grunwaldt. São Paulo: Pioneira.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos* (4.ed.). Portugal: Porto Editora.
- Kasai, R. C. B. (2000). Avaliação da aprendizagem: um projeto vivido. *Revista Diálogo Educacional*, 1 (2), 41-49.
- Martins, R. C. (1999). Avaliação crítica de uma experiência de ensino aprendizagem. *Estudos de Psicologia – PUC-Campinas*, 16 (2), 54-64.
- Pinto, A. L. G. (1996). Avaliação formal e informal da aprendizagem em sala de aula. *Psico-USF*, 1 (2), 13-38.
- Ronca, P. A. C., & Terzi, C. A. (1995). *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Esplan.
- Silva, Z. B. (2001). *O processo avaliativo na aprendizagem baseada em problemas: um estudo com alunos de medicina*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

- Sordi, M. R. L. (2000). Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (9), 52-61.
- Souza, C. P. (1997). Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados. Em C. P. Sousa (Org.), *Avaliação do rendimento escolar* (6. ed. pp. 143-151). Campinas: Papyrus.
- Souza, S. M. Z. L. (1995). Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisas*, (94), 43-49.
- Souza, S. M. Z. L. (1997). A prática avaliativa na escola de 1º grau. Em C. P. Sousa (Org.), *Avaliação do rendimento escolar* (6. ed. pp. 83-108). Campinas: Papyrus.

Recebido em: 19/10/04

Revisado em: 03/02/05

Aprovado em: 12/04/05

**Endereço para correspondência:**

Katya Luciane de Oliveira: Rua Maestro Sebastião Peranovich, 415 – Atibaia Jardim – CEP 12940-000 – Atibaia - SP –  
e-mail: katya\_lincoln@ig.com.br

Acácia Aparecida Angeli dos Santos: Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – CEP 13251-900 – Itatiba – SP –  
e-mail: acácia.santos@saofrancisco.edu.br