



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE QUÍMICA**

**Alessandra dos Santos Galdino**

**CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOBRE O PROCESSO  
AVALIATIVO**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**Brasília – DF**

**2.º/2019**

## *SUMÁRIO*

Introdução	3
Revisão Bibliográfica	6
Metodologia	11
Referências	14
Considerações Finais	34

## *DEDICATÓRIA*

Dedico este trabalho aos profissionais que me ensinaram a professora. Gostaria de agradecer à Renata Razuck por acreditar em mim quando eu não acreditava, à Sandra Oliveira por me ensinar o poder do esforço, ao professor Gauche por me motivar a ser melhor.

Agradeço aos professores Alexandre Fonseca, Júlio Lemos de Macedo por aplicarem avaliações coerentes e pela satisfação que demonstram durante todo o processo educacional.

Deixo registrado todo o meu apreço aos professores Elaine Rosa Maia e Mauro Vicentini Correia por evidenciarem, em suas práticas docentes, a possibilidade de aplicar avaliações inclusivas, dialógicas e democráticas.

Espero levar um pouco de cada um pelo resto de minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos meus amigos e familiares pela paciência e compreensão durante toda a minha trajetória acadêmica e ao Victor Henrique pelo companheirismo, paciência e amor.

Agradeço à sociedade por financiar meus estudos. Estou disposta a trabalhar arduamente por um país melhor.

Por fim, agradeço ao Instituto de Física da Universidade de Brasília por me ensinar o que não fazer durante um processo avaliativo.

## ***AGRADECIMENTOS***

Agradeço à minha orientadora Evelyn Jeniffer de Lima Toledo pela competência, paciência e personalidade inspiradora.

## ***RESUMO***

Este trabalho consiste na investigação das concepções dos estudantes de licenciatura em química da Universidade de Brasília sobre a Avaliação escolar. Entende-se o processo avaliativo como um pilar da educação, portanto, grande objeto de investigação para implementação de melhorias educacionais. Para esta pesquisa, usou-se a dicotomia entre Avaliação da Aprendizagem, cujo objetivo é investigar e melhorar a aprendizagem dos estudantes, e Pedagogia do Exame, cujo objetivo é classificar e selecionar indivíduos, de Cipriano Luckesi. A investigação foi feita por meio de questionários com escala do tipo Likert e posterior entrevista. O questionário foi respondido por 119 alunos e buscou entender se os mesmos concordavam com práticas relacionados à Avaliação da Aprendizagem ou Pedagogia do Exame. Foram entrevistados 9 estudantes. Em geral, os estudantes tendem a concordar mais com práticas relacionadas à Avaliação da aprendizagem. A entrevista mostrou que aqueles alunos que concordavam com práticas da Pedagogia do Exame ou Avaliação da Aprendizagem refletiam tais concepções em suas falas.

**Palavras-chaves:** pedagogia do exame, avaliação da aprendizagem, avaliação escolar.

## INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, as transformações nas áreas científicas, tecnológicas e sociais ocorrem em ritmo acelerado. Diante destas mudanças, o papel da escola se torna mais desafiador sendo de grande importância para a garantia da cidadania (RAPOSO E FREIRE, 2008). Conforme prevê a Constituição Brasileira: “A educação (...) será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, P.123). Entretanto, contemplá-la plenamente ainda é um dos mais proeminentes desafios da comunidade escolar (FERNANDES, 2009).

O objetivo de formar cidadãos e indivíduos profissionalmente qualificados se depara com uma escola que utiliza o disciplinamento como estratégia de controle onde os estudantes possuem até seus movimentos e pensamentos esquadrihados e controlados (DA LUZ MATOS, 2019). Entre as consequências desse modelo de ensino a escola enfrenta problemas como altas taxas de desinteresse, evasão e abandono escolar fato agravado, segundo Neri (2009), pela dificuldade de acesso ao colégio, a necessidade de trabalhar, a falta intrínseca de interesse, reprovação e por outros motivos. Dessa forma, é necessário buscar maneiras de solucionar esses problemas. Todavia, buscar soluções envolve mudanças que não ocorrem apenas escrevendo normas, demanda investigação e mudanças nas concepções da comunidade educativa (RAPOSO E FREIRE, 2008). Procurar soluções, inovações e levantar discussões sobre o modelo de escola que queremos e como consegui-lo para um público tão heterogêneo passa por estudar, entre tantos outros, a prática avaliativa, afinal não há como negar sua importância no processo de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2009). A avaliação não é um ato isolado dentro da escola, ela é reflexo de todas as concepções que educadores e a

instituição têm sobre o processo de ensino-aprendizagem, a prática docente, etc (BOGGINO, 2009). A avaliação é um dos pilares do nosso sistema educacional e compreender a dinâmica avaliativa em um ambiente escolar é crucial para entender a escola, suas falhas e propor mudanças. A avaliação escolar é alvo de pesquisas há décadas, inúmeras críticas ao modelo avaliativo atual por sua baixa efetividade em avaliar, supervalorização da nota em detrimento da aprendizagem e exclusão são apontadas. Ao longo das últimas décadas, teóricos apontam para as escassas mudanças efetivas no ambiente escolar (PERRENOUD, 1999). É notável que conseguimos evoluir e nos últimos anos, a reflexão sobre o processo avaliativo aumentou, assim como o número de escolas e professores que adotaram avaliações mediadoras. Estas posturas refletiram na diminuição de evasão escolar e repetência (HOFFMAN, 2008). De qualquer forma, tais mudanças ocorrem lentamente (ROSENAU, 2011).

Não é incomum que o processo avaliativo gire quase que exclusivamente ao redor da obtenção de notas suficientes para a aprovação: alunos procuram meios pelos quais possam alcançar nota, sem maiores preocupações com a aprendizagem. Familiares, em geral, julgam suficiente que os alunos sejam aprovados. Professores, por sua vez, costumam orientar suas aulas tendo como único foco exames e vestibulares, mantendo a cultura da nota como o objetivo maior (LUCKESI, 2008). Desse modo, o foco na obtenção de notas pretere o desenvolvimento de habilidades ou competências.

Avaliar deveria estar associado a compreender o que os alunos sabem fazer e suas dificuldades para, posteriormente, encontrar maneiras de intervir neste processo de ensino-aprendizagem para superação de tais dificuldades (FERNANDES, 2013). Entretanto, observa-se com certa frequência a hierarquização dos estudantes. Onde as avaliações são padronizadas e não existe uma avaliação contínua (PERRENOUD, 1999).

Em suma, é possível distinguir a avaliação do exame. Os exames escolares possuem como maior objetivo o julgamento, isto é, aprovar ou reprovar os estudantes. Esta forma de avaliar ocorre em momentos específicos, excluem os que não sabem e acaba classificando alunos como capazes ou incapazes. A avaliação da aprendizagem, em contrapartida, objetiva

diagnosticar a situação do aluno e, com base nas informações levantadas, redirecionar os atos pedagógicos. Esta avaliação ocorre durante todo o processo educacional e não almeja classificar os estudantes em capazes ou incapazes, mas atuar nas dificuldades de cada um (LUCKESI, 2005) A prática do exame pode ser ainda mais danosa em cursos de nível superior, como por exemplo, nas licenciaturas. Nesse caso, o risco é de que adaptados ao paradigma vigente continuem reproduzindo esse modelo normalizando ainda mais a exclusão escolar quando se tornarem educadores. É necessário refletir sobre o papel do professor para que futuros professores de ciências não reproduzam comportamentos e atitudes problemáticas para a atividade docente apenas por aceitarem paradigmas de maneira acrítica (CARVALHO, 2011).

Embora o futuro professor possa já ter sido vítima da tirania em um exame, segundo a própria percepção, reconhecer que aquela situação foi danosa na sua trajetória nem sempre é um caminho fácil e mesmo com o reconhecimento da injustiça não há garantias de que ele na posição de professor não se torne o próximo déspota.

A reprodução da opressão vivenciada pode ter inúmeras razões, como a percepção de que aquele momento foi, de algum modo, positivo para a sua formação, mas pode também ser o único modo de avaliar, por ele conhecido. É comum que, em um primeiro momento, os antes oprimidos comecem a agir como opressores, ao invés de buscarem algum tipo de libertação (FREIRE, 1987). Desse modo, se quisermos traçar novos rumos na direção de uma educação acolhedora, um possível primeiro passo é lançarmos atenção para a concepção dos licenciandos.

Assim, é nesse escopo que esta pesquisa se insere visando investigar as concepções acerca do processo avaliativo em alunos em licenciatura em química da Universidade de Brasília (UnB). A investigação se dá por meio de questionário do tipo likert e entrevista semi-estruturada.

# **CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO: DESACORDO ENTRE O QUE SE ESTUDA E O QUE SE FAZ NA LICENCIATURA**

## **1.1 Breve retrospectiva histórica**

A avaliação já possuiu diversos sentidos ao longo da história. Cada concepção está associada aos pensamentos e posturas pedagógicas vigentes no período (BOGGINO, 2009). A origem dos exames remonta os anos de 1.200 a.C. na burocracia chinesa, o objetivo era selecionar os homens que seriam admitidos no serviço público. Neste contexto, eles eram aplicados a fim de controlar e manter a estrutura econômica e social (SANTOS, 2008). Intuito esse que, em certo nível, não difere do exame escolar aplicado nos colégios desde sua origem, por volta do século XVII (PERRENOUD, 1999).

Na Europa do século XVIII, houve um avanço que visava romper com características tradicionais. Esta tendência pedagógica enxerga o aluno como centro ativo no processo de ensino e aprendizagem e o professor como facilitador. Mesmo nessa perspectiva, as crianças que não correspondem às exigências eram consideradas problemáticas. A provável causa da existência de alunos assim era atribuída a questões familiares, comumente em famílias pobres. Afirmava-se que crianças que não viviam em ambientes favoráveis não se desenvolviam psicologicamente e portanto estavam fadadas ao fracasso e esse não era responsabilidade da escola (PATTO, 1996).

O modelo da escola nova possuiu menor influência na década de 1960. Nesse período a tendência tecnicista ganhou forças. O ensino fundamental foi ampliado na perspectiva de formar a classe trabalhadora. Os conteúdos foram reduzidos, mas a repetência aumentou (SAVIANI, 2005). A Escola Tecnicista possui uma avaliação fragmentada, onde o aluno é

moldado a reproduzir e levado a tentar alcançar resultados quantitativos e numéricos. Os altos índices de reprovação se devem à valorização da memorização e retenção de informações sem desenvolvimento do pensamento crítico (ROSENAU, 2011).

Na década de 1970 as Tendências Pedagógicas Crítico-Reprodutivistas afirmaram que a educação serviria para desenvolvimento econômico de uma sociedade. Posteriormente, com o final da Ditadura Militar houve uma mobilização, entre outros motivos, para que a escola pública fosse universalizada. A educação passou a ser uma ferramenta para que se conseguisse um emprego e para classificar e segregar indivíduos de acordo com sua classe social. Tanto o contexto escolar quanto a evasão são desconsiderados no processo (PATTO, 1996). Até a década de 1970, as discussões sobre avaliação não era encarada como uma questão relacionada ao questionamento do ato de avaliar em si, as discussões sobre a recompensa ou castigo que os estudantes mereceriam (ALVES, 2013). O resultado era um reflexo exclusivo do desempenho do aluno.

As décadas de 1980 e 1990 foram cercadas por discussões, concepções e teorias educacionais. O objetivo, os métodos e os instrumentos avaliativos passaram a ser questionados. Muitas das concepções apresentadas nestas décadas refletiram nos períodos seguintes (ALVES, 2013). A atenção, portanto, ao investigar sobre as práticas avaliativas apontam para a necessidade de uma avaliação mais democrática. Uma avaliação que supere lógicas já ultrapassadas sobre a função da escola em nossa sociedade (HOFFMAN, 2008).

Hoffmann (2008) afirma que escolas começam a fazer movimentos lentos que indicam a mudança na avaliação onde, por exemplo, a avaliação que está a serviço da formação passe a servir a formação e a promoção da cidadania.

Apesar dos avanços, é possível observar, ainda hoje, o que denomina como Pedagogia do Exame. Um sistema em que a prática de ensino está voltada para a resolução de provas com o objetivo de preparar o estudante para grandes exames nacionais. (LUCKESI, 2002)

## 1.2 O que é avaliar?

A relevância da Avaliação escolar é indiscutível no processo de ensino e aprendizagem, seu grande valor a coloca como eixo central em inúmeras pesquisas há décadas. Investigações que buscam discutir desde a baixa efetividade em avaliar, a supervalorização da nota em detrimento da aprendizagem até a exclusão propagada. Embora a discussão não seja nova, poucas mudanças efetivas aconteceram no ambiente escolar (PERRENOUD, 1999).

Nossa sociedade enxerga o ato de avaliar de maneira distorcida, como se um pedaço de papel com questões padronizadas sobre determinado conteúdo conseguisse inferir, de maneira homogênea, se alguém aprendeu ou não determinado assunto. Para Luckesi (2000) avaliar é o ato de qualificarmos alguma coisa - objeto, ação ou pessoa. Entretanto, esta qualificação ou decisão deve ser dialogada, não é um ato autoritário, ao contrário, demanda diálogo e sensibilidade. Avaliar deve estar a disposição do melhor resultado possível, isto implica disposição em acolher. Portanto, avaliar deve auxiliar a uma vida melhor, direcionar e redirecionar o processo educativo.

Para Perrenoud (1999), o ato de avaliar acaba criando hierarquias de excelência que decidirão sobre como será a progressão do aluno. Ou seja, a avaliação acaba privilegiando um modo de estar no mundo enquanto os demais são vistos como inadequados.

Em nossas escolas é comum que o processo avaliativo seja encarado de maneira equivocada. Não é incomum confundir avaliação com exame. Para Luckesi (2000, p. 4), a avaliação é “um ato dialógico, amoroso e construtivo”, enquanto o exame é excludente, não é construtivo, apenas classificatório. Em suma, enquanto uma inclui, a outra exclui.

Muitos professores, alunos e responsáveis podem achar que o ato de avaliar inclui apenas provas. Não é incomum o uso de um único parâmetro para diagnosticar se o aluno

compreendeu ou não determinado assunto. Alunos, pais e avaliadores se satisfazem com uma média adequada, entretanto, por vezes uma folha de papel é incapaz de sintetizar tudo o que foi aprendido e pode apenas privilegiar aqueles com maior capacidade em decorar conceitos sem maiores reflexões sobre seus significados.

Uma pesquisa feita por Lemos (2013), com professores de química do ensino médio, concluiu que 66% dos entrevistados acreditam que a avaliação possui função de classificar, neste caso o enfoque não é a aprendizagem. Apenas 11,2% dos entrevistados sinalizaram a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento e do desenvolvimento dos alunos. Ainda nessa pesquisa descobriu-se que todos os professores utilizam a prova como forma de metrificação da aprendizagem. O que é feito são exames e não avaliações. “A escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p. 75).

É questionável o porquê de os professores, diante de todo o conhecimento disponível acerca do processo avaliativo, continuarem reproduzindo atitudes equivocadas (ROSENAU, 2011). Uma hipótese é a de que ao chegar na escola, os professores procuram se encaixar dentro de formas já idealizadas pela instituição. Para Vasconcellos (2013), os professores continuam a distorcer o processo avaliativo para buscar sobreviver em sala mesmo que de maneira autoritária, por achar que está preparando o aluno para a vida, por ter visões equivocadas do processo avaliativo, por comodidade e ausência de reflexão, por pressão de superiores ou por não saberem outra forma de trabalhar.

### **1.3 Os equívocos durante um processo avaliativo**

Pensar o ato de avaliar apenas como maneira de classificar alguém para determinada função ou quantificar o quanto o indivíduo conhece ou desconhece sobre determinado assunto está muito presente em nossa sociedade que por omissão ou desconhecimento propagam injustiças e excluem aqueles que, por questões diversas, não se adaptam ao processo avaliativo.

Nas escolas existe um grande medo do erro, os próprios professores se utilizam do medo da reprovação ou do insucesso em provas como forma de controlar os alunos. Apesar de não serem aplicadas punições físicas, a retenção escolar, a autopunição ou o julgamento de pais, colegas e professores são suficientes para aumentar o medo de errar durante o processo educacional. No contexto escolar, errar significa apenas não agir de acordo com um padrão pré-estabelecido. Errar durante uma avaliação pode ter um papel essencial na aprendizagem, identificando o erro é possível saber onde está a falha na compreensão de determinado assunto para que ela seja sanada (LUCKESI, 2008).

Um grande equívoco presente em salas de aula consiste em reduzir todo o processo avaliativo à prova. Não é incomum que as provas provoquem reações negativas nos alunos: seus interesses se distanciam da real aprendizagem e toda a atenção é direcionada apenas para a aprovação. A prova é usada como um fator negativo de motivação, falando em como a prova está difícil, como os alunos devem temer a prova e, por vezes, fazendo provas para reprovar e não para tentar quantificar a real aprendizagem a fim de reconduzir, caso seja necessário, o processo. O professor usa o medo como uma forma de controle social, as consequências podem ser pedagógicas (centrar a atenção nos exames não auxilia a aprendizagem), psicológicas (auxilia o desenvolvimento de personalidade submissa) e socialmente (faz com que o indivíduo que fracassa assuma uma posição de submissão e aceite uma sociedade desigual) (LUCKESI, 2002).

A escola tradicional demonstra que deseja avaliar a capacidade de memorização e de atenção dos alunos. Uma avaliação centrada em tais valores é ineficiente em motivar os estudantes, verificar a real aprendizagem e desenvolver competências necessárias (ROSENAU, 2011). É comum que os discentes apenas gravem o suficiente para alcançar aprovação, mesmo que as informações retidas sejam rapidamente esquecidas.

Apesar de a prova, como único meio de verificação da aprendizagem, ser alvo de muitas críticas, pouco se questiona sobre a intencionalidade da avaliação, isto é, qual o fim a avaliação deseja atingir (VASCONCELOS, 2003). Um instrumento avaliativo deve possuir, acima de tudo, compromisso com a aprendizagem dos estudantes e não o controle, reprovação ou classificação. É comum professores afirmarem que é impossível uma prática pedagógica reflexiva diante da quantidade de conteúdo programático, portanto, apenas a transmissão de conteúdos vira prioridade. No entanto, esta lógica só reforça uma prática classificatória (HOFFMANN, 1995).

#### **1.4 As funções da avaliação**

Conhecer as funções da avaliação pode amenizar os equívocos que acabam prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (2003), as práticas educacionais em Avaliação da Aprendizagem e Pedagogia do Exame. Enquanto a Avaliação da Aprendizagem tem como objetivo julgar os estudantes, a Avaliação da Aprendizagem almeja diagnosticar os estudantes para modificar os o processo educacional conforme os resultados obtidos.

Na pedagogia do exame, as avaliações são feitas de maneira pontual, classificatória e seletiva Normalmente através de provas, feitas em datas específicas, os estudantes possuem o seu resultado quantificado e aqueles que não alcançarem uma nota são excluídos ou punidos (LUCKESI, 2003). Neste caso, a avaliação se resume a provas que por sua vez servem para eliminar e não para valorizar a aprendizagem, a avaliação assume um caráter classificatório. Aquele que conseguiu entrar nos padrões esperados é promovido, caso contrário, fica retido (ROSENAU, 2011).

Na Avaliação da aprendizagem, a avaliação é feita durante todo o ano letivo. Caso seja identificado que o estudante não está com dificuldades no processo de

ensino-aprendizagem, são investigadas formas de intervenção. Este processo é, portanto, inclusivo. Afinal, busca incluir ao invés de excluir (LUCKESI, 2003).

As escolas brasileiras costumam privilegiar a pedagogia do exame, isto é aquela com questões objetivas com notas atribuídas, ao final, a soma das notas é o resultado do aluno. Estas avaliações são pontuais, isto é, desconsideram o percurso trilhado pelo estudante e o associam a um número. A avaliação da aprendizagem busca se certificar do que o aluno aprendeu. Para esta certificação é necessário que haja a comparação a um padrão considerado certo, ou seja, o que for diferente do padrão está errado. Os alunos também possuem espaço para se comparar uns aos outros e serem classificados como melhores ou piores de acordo com estes índices.

Um resumo das características da avaliação da aprendizagem e pedagogia do exame pode ser verificado no Quadro 1.

**Quadro 1.** – Características da Avaliação da aprendizagem e do Exame. Fonte: LUCKESI, 2005.

Avaliação da aprendizagem	Exame
Objetivo é diagnosticar como está a aprendizagem dos estudantes para fazer mudanças.	O objetivo é julgar o estudante e aprová-lo ou reprová-lo.
é processual: corre durante todo o período letivo.	Ocorre em momentos pontuais. Não importa se o aluno puder aprender ou esquecer totalmente algo depois de uma prova, o importante é saber no momento do exame.
É dinâmica, pois visa identificar o nível de aprendizagem para buscar intervenções.	Classifica os alunos em aprovados ou reprovados.
É inclusiva, não seleciona os estudantes em piores ou melhores, apenas identifica o que é necessário que o aluno aprenda.	É seletiva e exclui aqueles que não sabem.
É democrática por ser inclusiva.	É antidemocrática, pois exclui aqueles que não se adequam.

Exige uma prática pedagógica dialógica permanente entre estudante e professor.	Baseia-se em uma prática antidemocrática, pois os exames excluem aqueles que não sabem.
-	É estatística.

### 1.5 A transição de aluno de educação básica para estudante de licenciatura

Grande parte dos estudantes enxerga a avaliação de maneira distorcida por causa do vestibular. Não é incomum os pais buscarem escolas que preparem os estudantes para grandes exames nacionais desde o Ensino Fundamental. Segundo o censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - a quantidade de jovens entre 14 e 29 anos que não frequentavam a escola em 2016 era de 24,8 milhões. Da população brasileira com 25 anos ou mais 11,2% não possui instrução, 30,6% tinham fundamental incompleto, 9,1 tinham fundamental completo, 3,9 tinham o ensino médio incompleto, 26,3 tinham o ensino médio completo. 15,3 tinham o ensino superior completo.

A avaliação direcionada apenas para aprovação em exames está tão enraizada que até órgãos governamentais cometem esse equívoco. Através do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - todas as escolas do país eram ranqueadas e classificadas de acordo com a média dos alunos. Acontece que este exame é individual e voluntário, portanto, incapaz de diagnosticar realmente o ensino de uma escola. Segundo Gauche (2016, p.6) uma avaliação realmente justa necessita de “indicadores (...) relativos à estrutura física, passando pelos concernentes ao perfil do corpo de servidores administrativos e docentes, até aqueles correspondentes aos recursos disponibilizados aos estudantes, atentando-se para o Projeto Político-Pedagógico e para as ações curriculares desenvolvidas.” Portanto, ranquear escolas a partir de um exame individual e voluntário é ineficiente e causa dano à escolas em todo país, em especial às públicas.

Adentrar e permanecer no ensino superior, infelizmente, ainda é privilégio, mesmo em cursos com baixa procura como é o caso das licenciaturas, diante disso podemos concluir que

apenas um grupo entra no ensino superior para cursos de licenciatura. Ao entrarem no mercado de trabalho, professores, alunos e instituições acabam centrando todo o processo de ensino-aprendizagem na aprovação/reprovação dos alunos (LUCKESI, 2002). Os alunos oprimidos agem como opressores ao invés de superarem a opressão (FREIRE, 1987). Em situações assim, acaba-se achando normal e reproduzível todo o estresse, medo e impedimento à aprendizagem.

Como alunos que convivem com uma maneira de avaliação, adaptam-se e vão para o ensino superior cursar licenciatura podem mudar suas concepções acerca do processo avaliativo se convivem, em sua maioria, com professores que reproduzem as mesmas práticas de outrora? Mesmo que haja um contato com críticas aos modelos tradicionais, como garantir a produção de mudanças efetivas? Como um professor não irá reproduzir tudo o que viveu em sua vida escolar? Houve real aprendizagem acerca da avaliação nessa situação? Como minimizar este problema na universidade?

A escola tenta uniformizar os comportamentos dos alunos, claramente isto não é possível. Como resposta à esta tentativa, muitos acabam deixando o ambiente escolar por não se sentirem aptos, mesmo no ensino superior. O Decanato de planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional fez um levantamento com todos os estudantes egressos do curso de Licenciatura na Universidade de Brasília até o ano de 2018. Os dados apontam que apenas 37,5 dos estudantes saem do curso através da formatura. O restante, cerca de 62,5% deixam o curso sem sua conclusão. Os motivos identificados são abandono, desligamento por jubramento, mudança de curso, ou por repetirem três vezes a mesma matéria, entre outros. O total de alunos egressos é de 1676. A trajetória do licenciando desde a educação básica até o nível superior pode gerar pensamentos espontâneos controversos como o de julgar como natural que alunos tenham um desempenho ruim em disciplinas de exatas (CARVALHO 2013). Ou seja, muitos alunos irão ter um baixo desempenho em disciplinas de exatas e isto se

deve a fatores externos como a capacidade intelectual ou o ambiente familiar do estudante.  
(CARVALHO, 2013)

Cabe à universidade identificar as concepções de professores e futuros professores sobre o processo avaliativo e divulgar ideias coerentes para transformar essas concepções errôneas e os qualificar para agir ativamente diante de um sistema educacional que alimenta distorções sociais e educacionais há séculos. Neste sentido, a formação do professor de ciências ganha protagonismo.

Assim, considerando que para ocorrer mudanças efetivas no processo avaliativo é necessário que os educadores e futuros educadores questionem suas próprias práticas e concepções (FULLAN, 2001). Questionar o que sempre se fez é parte importante na formação plena dos professores e uma maneira de iniciar mudanças efetivas nesta área que deve ser prioritária para o ensino de ciências (CARVALHO, 2013).

Esta pesquisa visa entender como os futuros professores do curso de licenciatura em química da Universidade de Brasília enxergam o processo avaliativo. Para isso, tem como objetivo primeiro elaborar um questionário para obtenção de dados quantitativos e entrevistas com estudantes para obter dados qualitativos.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

A pesquisa será realizada com alunos do curso de licenciatura em química da Universidade de Brasília (UnB). Este curso possui nota 4 segundo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). A maior nota desta escala é 5. Os alunos que frequentam este curso costumam morar em Brasília, cidades satélites e algumas cidades no Goiás.

### 1.2 Questionário fechado

O questionário inicial era composto por 21 afirmativas e foi aplicado em estudantes de licenciatura não pertencentes ao curso de química. Este instrumento consiste em um conjunto de afirmações onde o respondente aponta sua concordância através de uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos.

As questões foram elaboradas com base na definição de Luckesi (2003) para pedagogia do exame e avaliação da aprendizagem e foram distribuídas de modo aleatório.

Para aplicar o questionário, os professores foram contatados com antecedência para ceder voluntariamente parte de sua aula. Dessa forma, a amostragem é por conveniência. Antes da realização do questionário, foi feita uma breve explicação sobre a pesquisa, em seguida, a aplicação para aqueles que se disporem espontaneamente e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido.

Após a aplicação dos questionários, os dados inseridos na tabela foram submetidos a análise fatorial exploratória pelo método das componentes principais com rotação varimax a fim de verificar o número de constructos presente no questionário desenvolvido. Os dados também foram submetidos a análise do alfa de Cronbach. Para verificar a confiabilidade das

questões. A confiabilidade ou fidedignidade indica se as questões de um mesmo fator estão, de fato, mensurando um mesmo fator.

Todos os cálculos foram realizados através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 21.

## **1.2 Entrevista**

Após a aplicação dos questionários quantitativos, estudantes com diferentes idades, anos de ingresso e concepções sobre o processo avaliativo foram convidados para conceder uma entrevista. A amostragem foi escolhida por julgamento, escolheu-se aqueles que apresentassem valores extremados em um dos construtos ou aqueles que possuíam valores semelhantes entre os dois constructos.

Esta conversa caracterizou-se como uma entrevista do tipo estruturada: onde uma série de questões são confeccionadas com antecedência e feitas (SAMPIERI, 2006). As entrevistas realizaram-se entre novembro e dezembro de 2019.

As questões estão disponíveis no Anexo 2 e são baseadas no questionário de Lemos, Sá (2013).

## **CAPÍTULO 3 – (ANÁLISE)**

### **3.1 O perfil dos estudantes**

O questionário foi aplicado para 119 alunos. Em relação ao gênero, 55,5% pertencem ao gênero feminino, 39,5% pertencem ao gênero masculino, 0,8% ao gênero não binário e 5,0% não preencheram esta parte do questionário. Em relação à etnia, 13,5% dos entrevistados se identificaram com negro(a) ou preto(a), 39,3% se identificaram como pardo(a) e 43,8% se identificou como branco(a). A idade dos estudantes pesquisados varia entre 17 e 33 anos.

A profissão dos pais ou responsáveis apresentou uma grande diversidade. Os pais dos estudantes possuem profissões como professores, militares, donas de casa, funcionários públicos, porteiros, vigilantes, advogados, bancários, etc. Um público tão heterogêneo é produto de leis como a 12.711 de 2012 que garante que 50% das vagas nas Universidades Federais e outras instituições são destinadas aos estudantes que cursaram escolas públicas.

O dado citado acima é corroborado pelo item que investiga onde os discentes cursaram o Ensino Médio. Calculou-se que 50,4% frequentaram escolas públicas, 29,1% frequentaram escola particulares sem bolsa, 17,6% frequentaram escolas particulares com bolsa, 1,7% não preencheram este item e 0,8% frequentaram escolas filantrópicas, 0,8% intercalaram entre escolas públicas e privadas e 0,8% concluiu o Ensino Médio fora do país.

Este questionário perguntou se os alunos possuíam ou não alguma religião. Caso a resposta fosse positiva, pediu-se para escreverem qual seria. Um total de 47,9% afirmou não

possuir religião e 49,6% afirmou possuir religião. Aqueles que possuem religião classificam-se em sua maioria como católicos e evangélicos.

### 3.1 Análise do Questionário

As questões foram montadas em consonância com a teoria consolidada por Luckesi e divididas em duas categorias. A hipótese foi testada através do cálculo de análise fatorial do tipo exploratória pelo método das componentes principais com rotação varimax. O objetivo da análise teve como objetivo agrupar as questões em grandes grupos.

Questões cujo peso fosse menor que 0,300 foram excluídas.

O resultado das questões finais e suas respectivas cargas está ilustrada no quadro.

	Componentes	
	Avaliação da aprendizagem	Pedagogia do Exame
1	0,810	
7	0,788	
10	0,700	
5	-0,639	
3	-0,588	
20	0,546	
14		0,723
9		0,722
6		0,644
16		0,619
17	-0,403	0,576

13		-0,496
8		0,487

Tabela 3.1 Resultado com o peso das questões divididas em dois fatores.

Os itens 5, 3 e 17 se relacionaram de maneira negativa com a componente 1 (Avaliação da aprendizagem). Isto significa que este item se relacionada com a componente em questão de maneira antagônica. O mesmo se aplica à questão 13 em relação à Pedagogia do exame.

Ao mensurar a consistência interna, notou-se que a retirada de algumas questões melhoram a sua precisão e de outras não interferem na consistência. Após esta análise, retirou-se os itens 2, 4, 11, 15, 18 e 19. A última análise do cálculo do Alfa de Cronbach foi de 0,731 para a hipótese - valor é considerado alto.

### **3.2 Análise sobre o questionário quantitativo**

As concepções dos 119 estudantes foram aferidas através de um questionário (com escala do tipo Likert de 5 pontos) disponível no Anexo 1.

Ao coletar dados através de questionários quantitativos é necessário entender que as diversas escalas medem uma atitude. Segundo Sampieri, a atitude é uma “predisposição aprendida para responder de maneira coerente diante de certos objetos e símbolos” (2006, p. 306). A escala Likert apresenta um conjunto de itens formados por afirmações que pedem uma reação individual concordando, discordando ou sendo neutros diante de tais afirmações.

Ao se deparar com afirmações que corroboram a Avaliação da Aprendizagem, por exemplo, um educando favorável a estas ideias tenderá a concordar um pouco ou totalmente com as mesmas e talvez venha a ter práticas coerentes com suas ideias durante sua carreira profissional. Caso o aluno discorde destas práticas, responderá ao questionário discordando do exposto. No entanto, os resultados indicam uma tendência de comportamento e não o

comportamento em si. O estudante poderá discordar de várias práticas acerca da Pedagogia do Exame e a repetir durante sua carreira profissional. As medições devem ser identificadas como sintomas e não como fatos (SAMPIERI, 2006).

A escala escolhida possibilitou que os participantes desta pesquisa escolhessem um número entre 1 e 5, portanto, o ponto médio é 3. O resultado indica que os estudantes em geral concordam mais com questões que estão relacionados à Avaliação da Aprendizagem em detrimento da Pedagogia do Exame.

	Mediana da população estudada
Avaliação da Aprendizagem	4
Pedagogia do Exame	2

Tabela 3.2 Resultado das medianas atribuídas à questões relacionadas à Avaliação da Aprendizagem e Pedagogia do Exame

Após a análise estatística e a exclusão de questões cujo peso demonstrou-se inconclusivo, contabilizou-se os números atribuídos a questões relacionadas aos dois fatores estudados. O resultado está expresso nos gráficos 3.1 e 3.2 ilustrados a seguir.



Gráfico 3.1 Histograma dos com a quantidade de números atribuídas às questões relacionadas à Avaliação da Aprendizagem.

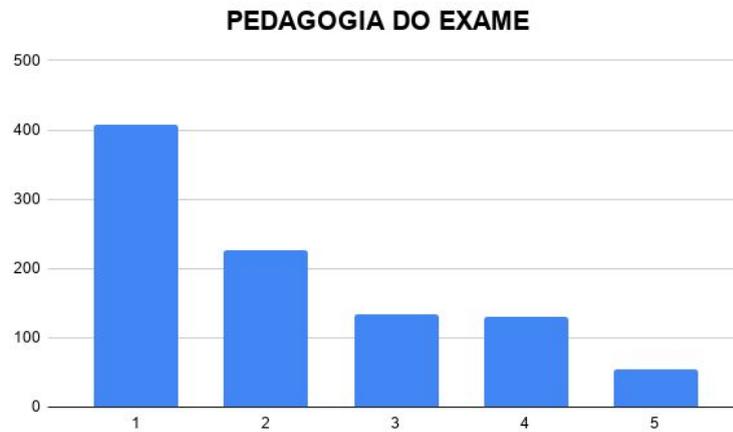


Gráfico 3.2 Histograma dos com a quantidade de números atribuídas às questões relacionadas à Pedagogia do Exame.

Os estudantes foram separados em dois grupos de acordo com o gênero escolhido no questionário inicial e presente no Anexo 1. O gráfico resultante está disponível na Figura 2 e indica que as mulheres têm uma tendência maior a concordar com afirmações que endossam práticas avaliativas, em detrimento do exame. Os dois grupos apresentaram medianas idênticas para as afirmativas relacionadas ao exame.

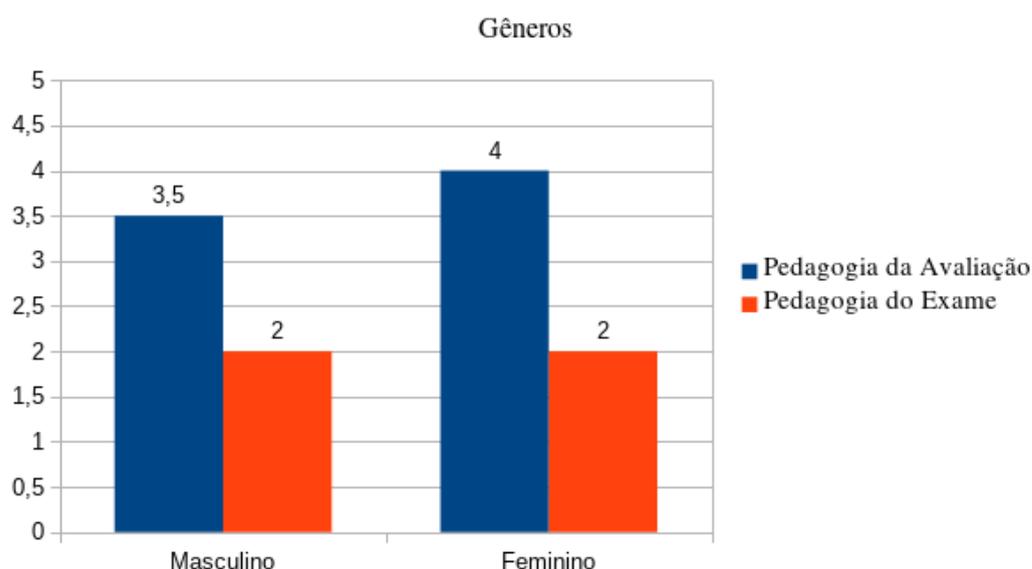


FIGURA 3.2 - Histograma dos com a mediana das concepções dos estudantes divididos em grupos que se identificaram como gêneros feminino e masculino.

Os educandos também foram agrupados de acordo com o local no qual concluíram o Ensino Médio. Os grupos que, durante o Ensino Médio, frequentaram escolas particulares com ou sem bolsa de estudos apresentaram resultados idênticos: mediana 4 para a Pedagogia da Aprendizagem e 2 para a Pedagogia do Exame. Os alunos que frequentaram escolas públicas tendem a concordar menos com questões que corroboram práticas da Avaliação da Aprendizagem. Os motivos para tais resultados não foram investigados, no entanto, é possível levantar algumas hipóteses. Uma delas é baseada na teoria apontada por Luckesi (2002), afirma que muitas escolas particulares apresentam um grande foco em provas de vestibulares, enquanto as escolas do Distrito Federal são obrigadas a não atribuírem toda a nota à provas.

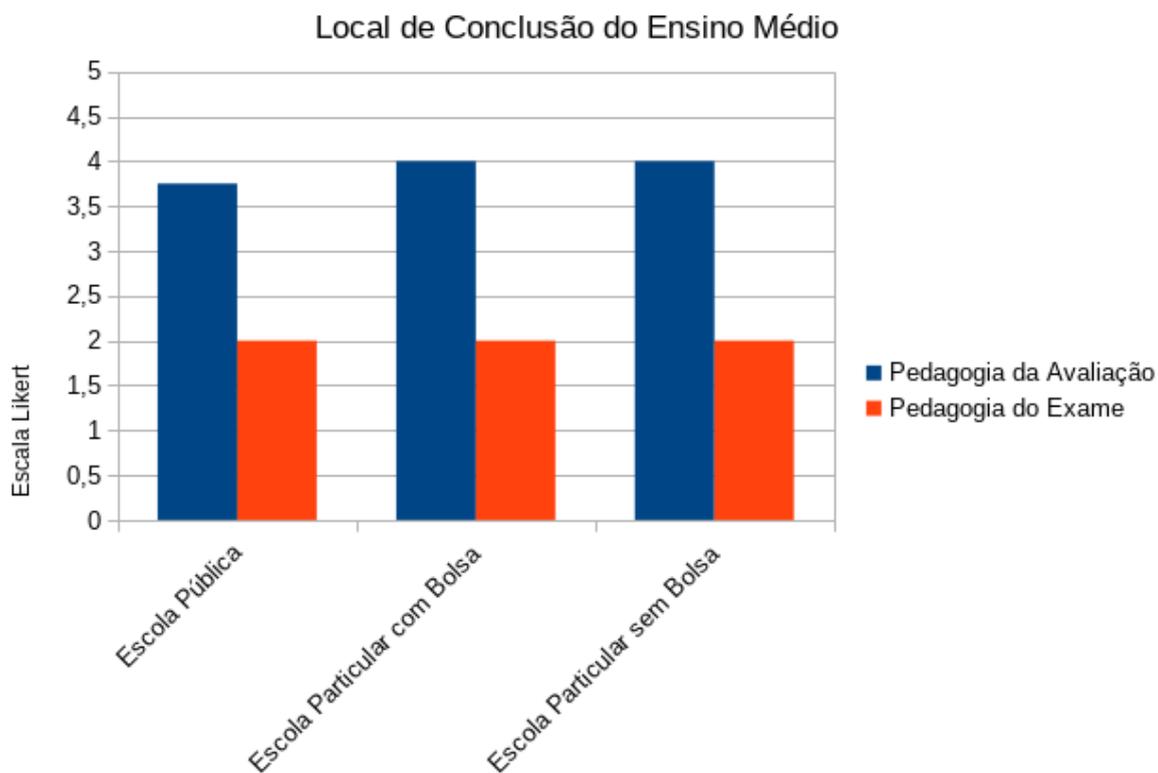


FIGURA 3.3 - Histograma dos com a mediana dos estudantes divididos em grupos de acordo com o local onde concluíram o Ensino Médio.

A Universidade de Brasília trabalha com um sistema que envolve créditos. Para concluir o curso, os acadêmicos devem concluir determinada quantidade de matérias obrigatórias, escolher em um grupo de optativas e podem aderir determinado número de créditos de matérias diversas - módulo livre. Com isto, é possível encontrar em uma sala, cursando a mesma disciplina, alunos em diferentes níveis do curso, ou seja, é possível alcançar um número variado de estudantes que entraram em diferentes anos. Estes alunos foram divididos em três grandes grupos. No primeiro grupo, ilustrado no gráfico, estão aqueles estudantes que entraram no curso nos anos de 2019 e 2018. O segundo grupo abrange

estudantes que iniciaram sua graduação em 2017 e 2016. E no último grupo estão todos aqueles que iniciaram nos anos anteriores a 2016.

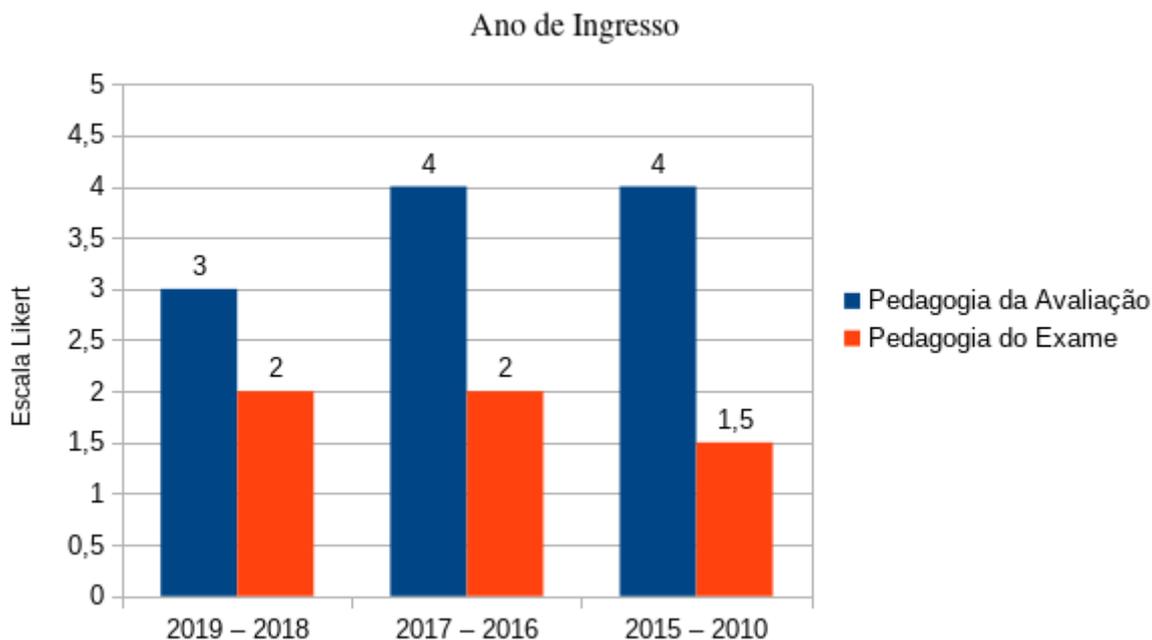


FIGURA 3.4 - Histograma com a mediana dos alunos divididos de acordo com o ano de ingresso no curso de licenciatura.

Os estudantes que ingressaram recentemente no curso, grupo 1, tendem a concordar menos com as afirmações baseadas na Pedagogia da Aprendizagem, em relação aos demais grupos. Já os que estão há mais tempo na Universidade além de apresentarem uma concordância maior com afirmações da Avaliação da Aprendizagem ainda tendem a discordar mais de questões inspiradas na Pedagogia do Exame que os demais grupos. É possível inferir que, ao decorrer do curso, as diversas discussões sobre a avaliação provoquem mudanças em suas atitudes.

Considerando o ponto médio como 3, é possível inferir que, de forma geral, os estudantes estão mais dispostos a responder de maneira favorável à afirmações relacionadas positiva à avaliação da aprendizagem. Em contrapartida, os discentes de maneira desfavorável a afirmações que indicam a pedagogia do exame.

De maneira geral, é possível dividi-los em três grandes grupos: os que possuem média da avaliação superior ao exame, os que possuem média referente ao grupo de exame superior à avaliação e o grupo cuja média entre avaliação e exame são iguais. O percentual destes grupos representou, respectivamente, 76,5%, 14,3% e 10,1%. A maioria dos entrevistados tende a concordar mais com afirmação que estão relacionadas à avaliação da aprendizagem ou discordam da pedagogia do exame.

### 3.3 Análise das entrevistas

Após a aplicação dos questionários quantitativos, estudantes com diferentes idades, anos de ingresso e medianas foram convidados a conceder uma entrevista. Os nomes dos entrevistados foram suprimidos para não serem identificados e estão disponíveis na tabela 3.1

Os dados foram obtidos através da realização de duas entrevistas semi-estruturadas e de documentos fornecidos pelos participantes. As primeiras entrevistas realizaram-se entre novembro e dezembro de 2019 e tiveram um carácter exploratório.

Os indivíduos entrevistados apresentam idades, experiências profissionais e experiências diferentes.

Nome fictício	Ano de ingresso	Idade	Avaliação da Aprendizagem	Pedagogia do Exame
Entrevistado 1	2012	32	5	1
Entrevistado 2	2013	25	5	2
Entrevistado 3	2017	19	5	1
Entrevistado 4	2014	23	5	4
Entrevistado 5	2015	23	4	4
Entrevistado 6	2017	21	4	3

Entrevistado 7	2014	23	3,5	2
Entrevistado 8	2015	25	4	1
Entrevistado 9	2018	19	3	2

Os indivíduos Ao serem questionados sobre quais avaliações os impactaram, as respostas positivas possuíam exemplos variados. Entrevistado 4, por exemplo, citou um Júri simulado e explicou como aquela avaliação o deixou disposto a aprender mais

“Um júri simulado (...) Eu estudei, li textos até fora do que ela tinha indicado (...). O outro grupo ganhou, eu fiquei chateado na época, mas isto não tira o mérito dos nossos esforços também.”

O entrevistado 6 citou como um momento positivo uma disciplina em que foi submetido a autoavaliação, por se sentir responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. O entrevistado 2 citou registros feitos diariamente ao final das aulas com o que foi aprendido e as prováveis dúvidas.

### **Concepção dos estudantes sobre a avaliação e seus objetivos**

A respeito da definição de Avaliação Escolar, 7 dos 9 entrevistados seguiram respostas muito próximas. Estes alunos afirmaram que a avaliação é uma maneira de compreender se o estudante aprendeu o que foi definido pelo professor.

Ao serem questionados sobre a função da avaliação, um primeiro grupo apresentou uma postura crítica em relação à este processo. Este grupo parece associar a avaliação escolar à Pedagogia do Exame e, conseqüentemente, criticar a mesma. De fato, uma avaliação com estas características é autoritária e exclui aqueles indivíduos que não se adaptam ao padrão pré-estabelecido (LUCKESI, 2008).

“Do jeito que é feita é basicamente para excluir.” Entrevistado 2.

“Ilusão de quantificação do ensino. No nosso sistema é um processo de exclusão.”  
Entrevistado 2.

Um outro grupo relaciona o objetivo da avaliação com a necessidade de quantificar, mensurar o que o aluno aprendeu. Os estudantes pertencentes a este grupo apresentaram uma mediana relacionada à Pedagogia do Exame maior. Isto significa que eles são mais favoráveis a aceitar uma avaliação com estas características.

“Serve para tentar mensurar o que você queria que o aluno entendesse.” Entrevistado 4.

“Serve para você ter uma noção do desenvolvimento do aluno ou do seu progresso.”  
Entrevistado 6.

“Dar um feedback pro professor mas mensurar também.” Entrevistado 9.

Um terceiro grupo apesar de parecer cético a respeito da função da avaliação, não utilizou termos relacionados à exclusão.

“Para cumprir uma tabela. você precisa dar uma nota para o aluno e vc não pode dar de forma aleatória. para que o aluno seja responsável.” Entrevistado 5.

“Para colocar no papel pq não somos medidos por avaliação.” Entrevistado 3.

“Uma forma de ver como o aluno está e o acompanhar. Eu não sei se é possível mensurar o que o aluno aprendeu.” Entrevistado 7.

### **Recursos e métodos utilizados durante a avaliação**

Em uma das perguntas, os estudantes foram questionados sobre quais métodos e recursos são utilizados para avaliar os estudantes. Durante a entrevista, não foi determinada uma quantidade máxima ou mínima de alternativas. Os métodos foram listados e quantificados. As técnicas mais citadas foram o portfólio e atividades lúdicas, equivalem a 15,8% das citações cada. O portfólio consiste em um conjunto das produções do estudante com as quais aluno e professor podem evidenciar dificuldades e aprendizados (VILLAS

BOAS, 2005). A prova escrita equivale a 10,5% das citações - o terceiro método mais citado. Em muitas falas é possível notar que a prova não é encarada com algo a ser descartado, mas um instrumento pertencente ao processo avaliativo e não à avaliação em si.

“Eu acho que deveria ter uma prova, mas ela não deve ser todo o objeto de avaliação. Ela tem que ser uma parte, um instrumento.” Entrevistado 8.

“A prova mostra a quantidade de informação que eu consegui decorar e reter (...) Prova não avalia ninguém; tem que ser um componente.” Entrevistado 7.

“Apesar de ser minimamente eficiente, eu não concordo com a prova escrita assim como elas acontecem hoje. Eu entendo que dentro do que a gente tem hoje (...) talvez esse seja o método prova é um método paliativo mais eficiente.” Entrevistado 2.

Os demais métodos citados foram seminários, apresentações, trabalho, relatório, prova oral, apresentação, atividade em grupo e participação em classe.

O entrevistado 8 se mostrou revoltado com o sistema avaliativo. Ele demonstrou sentir que a avaliação era sinônimo de prova para seus professores e que o que os professores chamam de avaliar é apenas um registro momentâneo em um papel. O entrevistado 8 ainda afirma como adaptou-se ao sistema avaliativo: “eu tenho uma prova daqui a duas semanas, eu decoro o que está no livro e reproduzo na prova. daqui um mês eu não lembro de nada.”

Entrevistado 5 apresentou a mediana igual 4 para os dois construtos investigados. Este estudante afirmou que as provas são normais, servem para verificar o conteúdo mas acabam favorecendo a decoreba. Ele afirma, ainda, que as notas baixas são um sinal de que temos que melhorar e que o professor bom ou ruim não interfere tanto no processo de ensino-aprendizagem porque os estudantes têm livros, vídeos e diversos recursos à sua disposição.

Entrevistado 6, cuja mediana associada às respostas de avaliação da aprendizagem apresentou algumas dúvidas ao responder as respostas. Ao questionado sobre qual processo sobre suas lembranças acerca do processo avaliativo, o estudante afirmou não se recordar de

nenhum. Este estudante atribuiu as notas baixa, principalmente, ao comportamento ou interesse do aluno.

Os entrevistados 5 e 6 foram os estudante que mais naturalizaram o uma avaliação baseada na pedagogia do exame. Um ponto em comum na fala dos dois foi admitir espontaneamente que possuem tempo suficiente para estudar enquanto sabem que vários outros não o possuem.

Os termos mais citados pelos estudantes para explicar como se sentiram foi: incapaz, triste, revoltado, chateada, ansiosa.

Os estudantes afirmaram, em geral, que a avaliação é, em geral, uma forma de professor e/ou estudante refletir sobre o que aprendeu ou não.

A respeito da função da avaliação escolar, muitos estudantes citaram este processo como uma forma de o aluno e o professor terem uma chance de reflexão sobre o que foi aprendido ou ensinado. Outro grupo afirmou que da forma como é feita, a avaliação acaba excluindo ou classificando estudantes. Aqueles estudantes com medianas da pedagogia do exame elevadas normalizaram os processos avaliativos aos quais são submetidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em poucos anos, muitos dos indivíduos investigados atuarão em escolas e sua forma de enxergar todo o processo educacional influenciará suas práticas. Este trabalho almejou levantar as concepções dos estudantes de Licenciatura em Química sobre o processo avaliativo.

Construiu-se um questionário com afirmações sobre o processo avaliativo de maneira geral. Para tal, utilizou-se a teoria de Luckesi (2003) e sua divisão entre Pedagogia do Exame e avaliação da aprendizagem.

A análise da mediana dos alunos de licenciatura em química da Universidade de Brasília identifica que os estudantes costumam concordar com afirmativas que corroboram práticas relacionadas à avaliação da aprendizagem em detrimento da pedagogia da avaliação.

A análise estatística permite dividir os estudantes em grandes grupos de acordo com suas características e somar uma nova mediana para cada estes grupos. As mulheres apresentam uma mediana relacionada à avaliação da aprendizagem maior que os homens.

Um resultado interessante mostra que os estudantes que estão há menos tempo na universidade tendem a concordar menos com afirmações relacionadas à avaliação da aprendizagem que os alunos que estão há mais tempo na graduação. Isto ocorre devido ao contato que os mesmos possuem com temas educacionais ou mesmo com discussões diretas sobre a avaliação escolar possibilitada pelo currículo educacional.

Junto com a aplicação de um questionário quantitativo foram feitas algumas entrevistas. O objetivo era obter algumas informações sobre os estudantes além daquelas obtidas pelo questionário. Estudantes cuja mediana associada à avaliação da aprendizagem é muito alta e a mediana atribuída à pedagogia do exame é baixa foram críticos ao processo avaliativo vivenciado por ele na universidade.

Ao serem questionados sobre o objetivo de se avaliar, muitos citaram a importância de o professor e aluno enxergarem suas próprias práticas e a repensarem. Estes conceitos se aproximam aos citados por autores renomados no assunto.

Com esta pesquisa, é possível inferir que os alunos estão mais abertos a ter práticas que privilegiam a Avaliação da Aprendizagem quando se tornarem professores. Este dado é

positivo. No entanto, a pesquisa alcançou seu objetivo e levantou concepções dos estudantes sobre o processo de avaliação escolar.

Outras questões devem ser investigadas em pesquisas futuras. Afinal, os alunos terão uma prática que privilegia a avaliação ou o exame? Os estudantes possivelmente estão abertos a discutir o tema, pesquisas com professores em exercício também seriam importantes. Os alunos saberiam aplicar avaliações inclusivas, democráticas? O currículo universitário também é um objeto de pesquisa, pois, os estudantes não terão práticas docentes adequadas com suas concepções se não souberem como as praticar.

Além do citado, quais outros fatores influenciam a prática docente? Os professores têm de se adequar ao Projeto Político Pedagógico das instituições que fazem parte. Alunos, pais e professores esperam do professor uma Pedagogia do Exame. Quais raízes sociais perpassam o tempo e continuam a influenciar a sociedade hoje tornando a Pedagogia do Exame mais aceita apesar de muito se saber sobre suas incoerências e injustiças.

## REFERÊNCIAS

DO BRASIL, Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2010.

CARVALHO, Letícia. A cada 10 alunos da UnB, quatro abandonam o curso. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/a-cada-10-alunos-que-entram-na-unb-quatro-abandonam-o-curso>> Acessado em: 26.11.2017.

DA LUZ MATOS, Sônia Regina; SCHULER, Betina. Discursos da avaliação escolar na contemporaneidade. Revista Exitus, v. 9, n. 1, p. 397-425, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Sísifo, n. 9, p. 79-86/EN 79-86, 2009

GAUCHE R. (2016). Avaliação: Discursos Infundados, Resultados Tristemente Esperados... Revista Thema, 5-7.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação formativa ou avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN JUSSARA, M. Avaliar para promover as setas dos caminhos. Mediação, Porto Alegre, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LEMOS, P. S.; SÁ, L. P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 15, n.3,2-13, p. 57-71. Disponível em: Acesso em 30/11/2017

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19ª edição. São Paulo: Cortez. 2002.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Revista pedagógica Pátio, Porto Alegre, ARTMED, ano 4, n. 12. fev. 2000. p. 6-11

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. In: CUNHA, M. C. A. A. (et alii). A construção do Projeto de Ensino e a Avaliação. SP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação: FDE, 1990. (Série Idéias, no 8)

MOREIRA, M. A. & ROSA, P. R. D. S. Uma introdução à Pesquisa Quantitativa em ensino. Porto Alegre, 2007, 122p. Disponível em: <[http://pesquisaeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/52798222/pesquisa\\_quantitativa\\_em\\_ensino.pdf](http://pesquisaeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/52798222/pesquisa_quantitativa_em_ensino.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

NERI, M. Motivos da evasão escolar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. In: [www.fgv.br/cps/tpemotivos/](http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/). Acesso em: 18 set 2009.

PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V. A. and BERRY, L. L. (1988), “Servqual: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality”, Journal of Retailing, Vol. 64. Spring, p. 12-40

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RAPOSO, Patrícia; FREIRE, Ana. Avaliação das aprendizagens: perspectivas de professores de física e química. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

ROSENAU, L. dos S.; FIALHO, N. N. Didática e avaliação da aprendizagem em química. 20 ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

SANTOS, S. G. História da avaliação do exame à avaliação diagnóstica. Disponível em: <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20949.PDF>. Acesso em: 21 Out. 2017.

COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernandez. Metodologia de pesquisa. 2006.

TOLEDO, E. J. L. Estudo da correlação entre Motivação, Estilo de Aprendizagem e os Tipos Psicológicos Junguiano. 2015. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Química, Departamento de Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956 -. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar 18º ed/Celso dos S. Vasconcellos.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a Avaliação para Além da Aprovação/Reprovação. In: Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem, 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2013 (no prelo).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

ALVES, Júlia Falivene. Avaliação educacional: da teoria à prática. LTC, 2013.

Fernandes, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. Unesp, 2009

## APÊNDICE 1 -TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,.....

declaro para os devidos fins, que participarei, por livre espontânea vontade, da pesquisa de campo a ser realizada pela aluna Alessandra Galdino sob a orientação da Professora Evelyn Jeniffer de Lima Toledo. Esta pesquisa tem como objetivo identificar as concepções sobre o processo avaliativo dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Química. Declaro ainda estar ciente de que as informações prestadas por mim serão classificadas como confidenciais e que a minha participação será voluntária e que estarei, à vontade, para pedir esclarecimento e para me retirar do estudo, em qualquer fase. Ressaltamos que não existem respostas certas ou erradas, apenas respostas que revelem sua percepção.

**Esse questionário visa entender como você compreende o processo avaliativo** Para isso, atribua uma nota de 1 a 5 para cada afirmativa, conforme seu grau de concordância.

discordo totalmente	discordo um pouco	Não discordo nem concordo neutro	Concordo um pouco	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Email: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ mês/ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade do responsável: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

Etnia: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Onde cursou o ensino médio: ( ) Escola pública inteiramente ( ) Escola privada integralmente

( ) Misto entre escola pública e privada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

## ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

1. O estudante que na recuperação tira 10 merece receber nota final igual a 10.

<b>discordo totalmente</b>	<b>discordo um pouco</b>	<b>Não discordo nem concordo neutro</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1	2	3	4	5

2. Alunos com bom comportamento merecem receber notas extras para serem aprovados ou melhorar sua menção.

<b>discordo totalmente</b>	<b>discordo um pouco</b>	<b>Não discordo nem concordo neutro</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1	2	3	4	5

3. O professor não deve deixar o aluno consertar uma questão depois de entregar a prova mesmo que ele não tenha consultado nenhum material ou colega.

<b>discordo totalmente</b>	<b>discordo um pouco</b>	<b>Não discordo nem concordo neutro</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1	2	3	4	5

4. A nota dos colegas não importa para o aluno saber se ele foi bem

<b>discordo totalmente</b>	<b>discordo um pouco</b>	<b>Não discordo nem concordo neutro</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1	2	3	4	5

5. Alunos em recuperação não devem ficar com nota maior do que os alunos que passaram direto.

<b>discordo totalmente</b>	<b>discordo um pouco</b>	<b>Não discordo nem concordo neutro</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1	2	3	4	5

6. A nota é importante pra dizer quem são os bons alunos.

<b>discordo totalmente</b>	<b>discordo um pouco</b>	<b>Não discordo nem concordo neutro</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1	2	3	4	5

7. A média do estudante é 2, então ele faz a prova de recuperação e tira 8, sua nota final deve ser 8.

<b>discordo totalmente</b>	<b>discordo um pouco</b>	<b>Não discordo nem concordo neutro</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1	2	3	4	5

8. Quando a turma é indisciplinada a avaliação deve ser mais difícil.

<b>discordo totalmente</b>	<b>discordo um pouco</b>	<b>Não discordo nem concordo neutro</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1	2	3	4	5

9. A nota está correlacionada com a capacidade do aluno.

<b>discordo totalmente</b>	<b>discordo um pouco</b>	<b>Não discordo nem concordo neutro</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo totalmente</b>
----------------------------	--------------------------	---	--------------------------	----------------------------

concordo neutro

1                      2                      3                      4                      5

10. O professor deve deixar o aluno consertar uma questão depois de entregar a prova se ele não consultou nenhum material ou colega.

discordo totalmente      discordo um pouco      Não discordo nem  
concordo neutro      Concordo um pouco      Concordo totalmente

1                      2                      3                      4                      5

11. Ao ir mal na prova, o estudante deve deixar esse conteúdo pra trás e se concentrar no próximo para recuperar a nota.

discordo totalmente      discordo um pouco      Não discordo nem  
concordo neutro      Concordo um pouco      Concordo totalmente

1                      2                      3                      4                      5

12. O professor deve dar trabalhos para recuperar uma nota ruim se a turma for comportada

discordo totalmente      discordo um pouco      Não discordo nem  
concordo neutro      Concordo um pouco      Concordo totalmente

1                      2                      3                      4                      5

13. O professor não deve tirar nota do aluno mesmo quando ele se comporta mal.

discordo totalmente      discordo um pouco      Não discordo nem  
concordo neutro      Concordo um pouco      Concordo totalmente

1                      2                      3                      4                      5

14. A nota é importante porque ela mede quanto o aluno sabe daquele conteúdo.

discordo totalmente      discordo um pouco      Não discordo nem  
concordo neutro      Concordo um pouco      Concordo totalmente

1                      2                      3                      4                      5

15. Ao ir mal na prova, o estudante deve rever o conteúdo antes de começar o próximo.

discordo totalmente      discordo um pouco      Não discordo nem  
concordo neutro      Concordo um pouco      Concordo totalmente

1                      2                      3                      4                      5

16. A nota reflete o mérito do aluno.

discordo totalmente      discordo um pouco      Não discordo nem  
concordo neutro      Concordo um pouco      Concordo totalmente

1                      2                      3                      4                      5

17. A reprovação é importante para que o aluno entenda que ele precisa se esforçar mais ou que está no curso errado.

discordo totalmente      discordo um pouco      Não discordo nem  
concordo neutro      Concordo um pouco      Concordo totalmente



O que você entende por avaliação escolar?	Verificar as concepções dos estudantes sobre avaliação.
Em sua opinião, para que serve a avaliação escolar?	Verificar as concepções dos estudantes sobre o objetivo da avaliação.
Quais recursos didáticos você acha que devem ser utilizados para saber se os estudantes aprenderam o que foi ensinado? Justifique.	Conhecer quais recursos os estudantes acham úteis para auxiliar a aprendizagem.
Você considera que o modo como a avaliação é feita nas disciplinas do curso avalia a aprendizagem dos estudantes?	Entender qual o juízo sobre a prática docente dos estudantes.
A que você atribui as notas baixas? Como você costuma agir diante de uma dessas notas? O que você acha que o professor deveria fazer?	Entender quais os fatores que o futuro docente julga como causadores da nota baixa e quais atitudes ele tomaria.