

CAUSAS DE REPROVAÇÃO EM DISCIPLINAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A AVALIAÇÃO

Natalia Carvalhaes de Oliveira¹

Valéria Alves de Lima²

Claudine Faleiro Gill³

Resumo

No intuito de refletir sobre as causas de reprovação em cursos de graduação a partir da visão discente, foi realizada uma pesquisa na qual alunos matriculados em situação de dependência de uma instituição de ensino, localizada no interior de Goiás, refletiram sobre a relação entre os motivos apontados pelos alunos para a sua reprovação e os critérios avaliativos utilizados pelos professores, por meio do preenchimento de questionário. A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, ocorreu com os alunos de dois cursos ofertados de turno integral na modalidade bacharelado, Agronomia e Zootecnia, e dois cursos ofertados do turno noturno na modalidade licenciatura, Ciências Biológicas e Química. Foram 151 sujeitos de pesquisa que este trabalho, tendo a maioria entre 18 e 30 anos e são dos cursos ofertados no período diurno. Do total de questionários analisados, em 96 deles havia a informação de que estavam cursando a disciplina pela segunda vez, em 43 pela terceira vez, em 11 pela quarta vez e um não respondeu. Do total de entrevistados, 44 alunos consideraram injusto o processo avaliativo aplicado em sua turma, sendo que 24 alegaram que não foi perguntado o conteúdo abordado em sala e os demais que a avaliação é única e tem alto peso no valor total da nota. Entre esses alunos, 23 afirmaram ter boa dedicação a disciplina, três ótima, 15 deles alegam ter empenho regular, dois ruim e um anulou a resposta. Deles, 11 citam a falta de apoio e didática do professor. Entre os 103 que afirmaram ser justa a forma de avaliação, 54 ponderaram que as atividades poderiam ter peso maior na composição da nota e 49 acreditam que a avaliação verificou de fato o que aprenderam. A avaliação ocupa um papel de suma importância nas discussões sobre o trabalho pedagógico, devido principalmente à sua relação com o fracasso escolar, devendo ser refletida pelas suas instituições de ensino, em especial no caso deste fracasso estar vinculado a disciplinas e professores específicos.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Reprovação. Evasão. Processos educativos.

1. Introdução

Entendendo que o processo de construção do conhecimento, assim como alguns dos instrumentos usados para medir e quantificar a apropriação deste, isto é, os processos de avaliação, sempre estiveram presentes na constituição do ser humano e da sociedade em que se insere, algumas concepções de escola afirmam que ela nada mais é do que o instrumento de perpetuação e manutenção do sistema social que a cria. Sendo assim, a criação de um sistema

¹ Professora da área de Biologia do Instituto Federal Goiano - Campus Trindade. E-mail: natalia.oliveira@ifgoiano.edu.br

² Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal Goiano - Campus Trindade. E-mail: valeria.lima@ifgoiano.edu.br

³ Professora da área de Letras - Português/Inglês do Instituto Federal Goiano - Campus Trindade. E-mail: claudine.gill@ifgoiano.edu.br

de avaliação que corresponda à sua visão de mundo e sociedade parece-nos inequívoco. Portanto, o espaço onde se dá a ruptura e a transformação é a sociedade, e desta para a escola.

A partir do início do século XX pesquisas apontam para uma produção voltada para a avaliação da aprendizagem com ênfase nos testes e medidas. Até meados da década de 1970, prevalece a avaliação da aprendizagem, ou seja, o objeto é a aprendizagem do aluno, o enfoque central está no controle do currículo e do planejamento como principal objetivo e onde o que se busca é a medida como pura manipulação quantitativa de dados. Além disso, surge também o enfoque no controle curricular, ou seja, a avaliação que já era vista como medida do rendimento do aluno com o objetivo de quantificar o comportamento, de maneira centrada no aluno, passa a abordar o currículo como um dos elementos principais no processo avaliativo e não mais como mero norteador do processo.

A partir da década de 1980, correntes qualitativas começam a se destacar no que tange à avaliação da aprendizagem, questionando as limitações dos testes padronizados para se ter a compreensão daquilo que o professor ensina e o aluno aprende. Sabemos, desde então, que a ideia de mensuração de comportamentos é extremamente estática, contraditória com a dinâmica psicológica e social dos indivíduos, o que justifica a necessidade de se buscar novas alternativas capazes de contribuir de maneira decisiva na construção de novos modelos pedagógicos no campo da avaliação (LIMA, 2002).

Entretanto, mais de três décadas após o início das discussões sobre avaliação qualitativa nas escolas, os cursos de graduação no Brasil carregam um pressuposto comum a muitos docentes no trabalho com o conteúdo: que os alunos devem chegar com um domínio básico dos conhecimentos necessários para iniciar essa nova etapa de formação. Contudo, pesquisas apontam que, apesar de terem passado por um processo de seleção, como o vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), – ou seja, avaliações centradas no conteúdo – essa premissa não pode ser considerada verdadeira, pois existe uma expectativa docente sobre os conhecimentos preexistentes que o aluno deveria trazer consigo que diverge daquilo que ele realmente sabe (LOBO, 2012; COSTA et al., 2013). Essa divergência pode ser causada por diversos fatores, como dificuldade de aprendizagem do aluno, ensino básico deficiente ou até mesmo uma super estimativa do professor em relação ao aluno no nível de graduação. Estes e outros fatores, associados ou não, acabam por dificultar a permanência do aluno nos cursos.

Segundo Silva Filho et al. (2007), raras instituições no Brasil têm programas institucionalizados de combate à evasão, que está diretamente associada aos níveis de reprovação e, para se compreender melhor esse quadro, é necessário verificar também

questões didático-acadêmicas e culturais das instituições de ensino superior, expectativas do aluno em relação à sua formação e sua relação com a instituição. Desta forma, o foco principal estabelecido nas relações escolares distancia-se cada vez mais do processo de ensino-aprendizagem para orientar-se na decisão de aprovação ou reprovação. Inevitavelmente, isso favorece a concepção de ensino como a transmissão do saber escolar desvinculado dos fatores sociais, culturais, econômicos e psicológicos do aluno, convertendo-se, inevitavelmente, em fracasso escolar.

Tomemos o exemplo de uma Instituição Federal de Ensino do interior de Goiás, que oferta cursos de nível superior. De acordo com seu regulamento, nos cursos de graduação, o aluno que obtiver média final inferior a 6,0 (seis) pontos e/ou frequência inferior a 75% da carga horária prevista para a mesma deverá cursar novamente a disciplina. A partir do conhecimento vivencial nesta instituição de ensino, foi observado que desde 2012 são ofertadas, para algumas disciplinas, turmas extras devido ao grande número de alunos reprovados e que necessitam cursá-las novamente em regime de dependência. Embora cada período do curso seja semestral, a oferta de disciplinas é única ao ano. Vale ressaltar que caso o aluno reprove em alguma disciplina que seja pré-requisito de outra, a integralização do curso no tempo previsto fica comprometida e, portanto, adiada a conclusão do curso e prorrogada a sua permanência na instituição.

A observação de tal situação suscitou uma pesquisa cujo objetivo é elucidar as razões que condicionam a reprovação dos alunos desta instituição de ensino, a partir do olhar dos próprios alunos. Neste artigo, será apresentado um recorte da pesquisa efetiva, propondo uma reflexão sobre a relação entre os motivos apontados pelos alunos e os critérios de avaliação utilizadas pelos professores em disciplinas com altos índices de reprovação. Visando contribuir para o conhecimento da realidade institucional, faz-se pertinente um diagnóstico das possíveis causas da reprovação, considerando o índice elevado de alunos retidos em algumas disciplinas. É urgente a necessidade de se repensar a organização das atividades pedagógicas e refletir sobre de que forma elas estão impactando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

2. Metodologia

Foi realizado um estudo de caso (GIL, 2002) de abordagem qualitativa, em uma instituição federal de ensino situada em uma cidade do interior de Goiás, a partir da aprovação de um projeto de pesquisa junto ao comitê de ética institucional.

Os sujeitos da pesquisa são alunos regularmente matriculados nos quatro cursos de graduação desta instituição, no primeiro semestre de 2014, e que estavam cursando novamente ao menos uma disciplina na qual tivessem sido reprovados anteriormente. As disciplinas escolhidas foram aquelas com maior número de alunos reprovados, segundo dados informados pelas coordenações dos cursos.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário composto por 23 questões objetivas, algumas delas com a opção “outros” caso o aluno quisesse citar algum item não listado nas alternativas, e um espaço para que ele escrevesse alguma observação sobre os semestres anteriores ou sugestões. Todos os envolvidos na pesquisa tiveram sua identidade preservada, ou seja, não ocorreu qualquer tipo de identificação pessoal, seja do próprio discente participante ou professor que já tivesse ministrado a disciplina. Este instrumento visava a caracterização inicial do perfil do aluno (ano de ingresso na instituição, faixa etária e período do curso em que está matriculado), e também a obtenção de dados referentes à reprovação na disciplina, como a postura do aluno frente a ela, opinião sobre a metodologia utilizada pelo professor durante as aulas e atividades avaliativas, incluindo possíveis fatores relevantes para a reprovação (relação professor-aluno, tempo de estudo, fonte de pesquisa, entre outros).

A coleta de dados foi realizada nos meses de abril, maio e junho de 2014, em reuniões presenciais em que uma das pesquisadoras se fez presente com os alunos em momentos de aulas. Neste momento, foi apresentado o projeto de pesquisa, ressaltando seus objetivos, confidencialidade dos dados, possíveis implicações e contribuições para a instituição. Todos os envolvidos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e declaração do participante, sendo que todos receberam uma cópia dos mesmos.

A análise dos dados se deu por tabulação dos questionários e a categorização a partir dos resultados obtidos. Neste artigo será abordado o tema avaliação, nas perspectivas das estratégias utilizadas pelo docente e da visão do aluno sobre elas.

3. Resultados e discussão

Foram pesquisados dois cursos superiores ofertados em turno integral na modalidade bacharelado, Agronomia e Zootecnia, e dois cursos ofertados no turno noturno na modalidade licenciatura, Ciências Biológicas e Química. No período de coleta de dados dessa pesquisa o número de alunos matriculados por curso era de 173 em Agronomia, 125 em Zootecnia, 138

em Ciências Biológicas e 91 em Química. Destes, aproximadamente 28% do total dos alunos de graduação da instituição cursavam ao menos uma disciplina pela segunda vez.

Caracterização dos sujeitos de pesquisa

A faixa etária que prevalece entre os sujeitos pesquisados é de 18 a 24 anos (74%), seguida da faixa de 25 a 30 anos (15%) e de 31 a 36 anos (3%). A faixa etária com mais de 37 anos aparece apenas no curso de Química (1%), enquanto a faixa menor de 18 anos aparece somente no curso de Ciências Biológicas (3%). A maioria dos alunos que se enquadram nas duas primeiras faixas são dos cursos ofertados no período diurno (Agronomia e Zootecnia), com aulas nos turnos matutino e vespertino. Grande parte está cursando o primeiro curso de graduação (143 alunos), seis não responderam e dois indicaram que não é o primeiro.

Em relação ao andamento do curso, todos os participantes do curso de Química encontravam-se matriculados no 3º período, exceto um que não identificou esse item, categoria também predominante no curso de Ciências Biológicas. Nos demais cursos a prevalência estava no 7º período para Zootecnia e 5º período para Agronomia. As disciplinas com maior índice de reprovação foram as pesquisadas, sendo elas: Biologia Celular, Bioquímica, Cálculo, Organografia, Química Geral Experimental I, Cálculo diferencial e integral e Gênese e morfologia do solo, totalizando 151 questionários aplicados. Destes, 38 são de alunos do curso de Agronomia, 67 de Zootecnia, 33 de Ciências Biológicas e 13 de Química. É importante destacar que duas disciplinas já contabilizam a maior parte dos dados obtidos, Biologia Celular (30%) e Bioquímica (36%).

Poucos alunos, entre os que estavam presentes nas reuniões, não quiseram participar, pois consideraram o questionário extenso para preencher, por receio de algum tipo de identificação ou por demonstrarem descrença em relação aos resultados práticos/funcionais de pesquisas em educação.

Do total de 152 questionários analisados, em 97 deles havia a informação de que estavam cursando a disciplina pela segunda vez, em 43 pela terceira vez, em 11 pela quarta vez e um não respondeu.

As disciplinas com maiores índices de reprovação estão no início do curso, primeiro e terceiro período conforme a matriz curricular prevista nos projetos pedagógicos dos cursos em vigência a época da coleta de dados, o que leva a uma reflexão sobre o nível de conhecimento dos alunos ingressantes, que é a base para o início dos estudos nesse nível de ensino, e sobre a necessidade de programas de nivelamento e acompanhamento acadêmico. O fato de que nos

cursos de bacharelado, os alunos, mesmo avançando no curso, ainda estarem em haver com disciplinas do primeiro período requer atenção especial para um diagnóstico de suas causas e consequências, assim como acompanhamento desses alunos.

Discutir a reprovação em cursos de graduação requer uma abordagem cuidadosa em variados aspectos para não gerar uma visão reducionista do processo de ensino-aprendizagem, como os aspectos institucionais, currículo e infraestrutura, perfil social do aluno, como sua situação econômica e familiar (MALDONADO et al., 1998). Não podemos desconsiderar, além das condições objetivas, a subjetividade do sujeito que interfere diretamente no seu processo de aprendizagem.

Na instituição estudada, até o presente momento, não existem pesquisas sobre o tema em questão ou políticas eficazes de cunho pedagógico que colaborem para a permanência do aluno no curso. No instrumento de avaliação dos cursos de graduação, utilizado também pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), um dos indicadores utilizados é o de apoio ao discente, como programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, e atividades de nivelamento (BRASIL, 2012). Considerando este instrumento como indicador de qualidade dos cursos de graduação no Brasil, a instituição pesquisada apresenta, para cumprir esse quesito, um programa de monitoria, o que provavelmente não é suficiente visto os resultados obtidos nessa pesquisa. Além do programa de monitoria, de acordo com o regulamento dessa instituição, os professores devem disponibilizar um horário de atendimento individualizado ao aluno. No entanto, não temos dados a respeito do cumprimento dessa atividade, pois esse levantamento não fez parte do escopo dessa pesquisa.

Nascimento (2013) relata que a pesquisa realizada com alunos da disciplina Cálculo I na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) tem como fatores que influenciam diretamente a reprovação dos alunos a forma de organização da disciplina, a mediação insatisfatória realizada pelo professor e o alto número de alunos matriculados por turma. No estudo aqui apresentado temos turmas com média de 20 alunos por sala.

Em estudo realizado por Sales Junior et al. (2013), há uma indicação de relação positiva entre os índices de evasão e reprovação, o que sugere que o aluno que reprova está mais propenso a abandonar o curso, e esses índices se relacionam negativamente com as taxas de alunos ingressantes, matriculados e diplomados.

Estratégias avaliativas e suas implicações na aprendizagem

A organização escolar, pautada em suas decisões e ações, está voltada para o trabalho individual de competição e que tem como único objetivo a classificação e seleção de alunos, tornando inerente o processo de exclusão. Contudo, dentro das novas premissas e projetos educacionais e sociais com os quais a escola está comprometida, a exclusão torna-se incompatível com a realização do direito de todos à educação escolar de qualidade. Portanto, ao invés de procurar minimizar ou superar a desigualdade, exercemos a discriminação, separando aqueles alunos que não se enquadram naquilo que é definido como padrão mínimo esperado de desempenho escolar.

Segundo os discentes participantes, a principal estratégia avaliativa utilizada foi a avaliação escrita, citada por 149 alunos, o que não é um dado surpreendente, visto que é uma forma tradicional e amplamente discutida de avaliação. Um aluno não respondeu a esta questão.

A avaliação é parte fundamental no processo de ensino, visto que pode ser um instrumento norteador das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelo professor ao revelar o rendimento do aluno por meio dos instrumentos escolhidos para tal ação. No entanto, esta atividade deve estar em consonância com o currículo e contexto institucional, com objetivos bem delineados a partir do que se almeja alcançar (SANTOS, 2011).

A avaliação escrita foi citada como critério avaliativo em 149 questionários, sendo colocada como único critério por 25 alunos, e diversas vezes associada a outras estratégias avaliativas, como descrito a seguir.

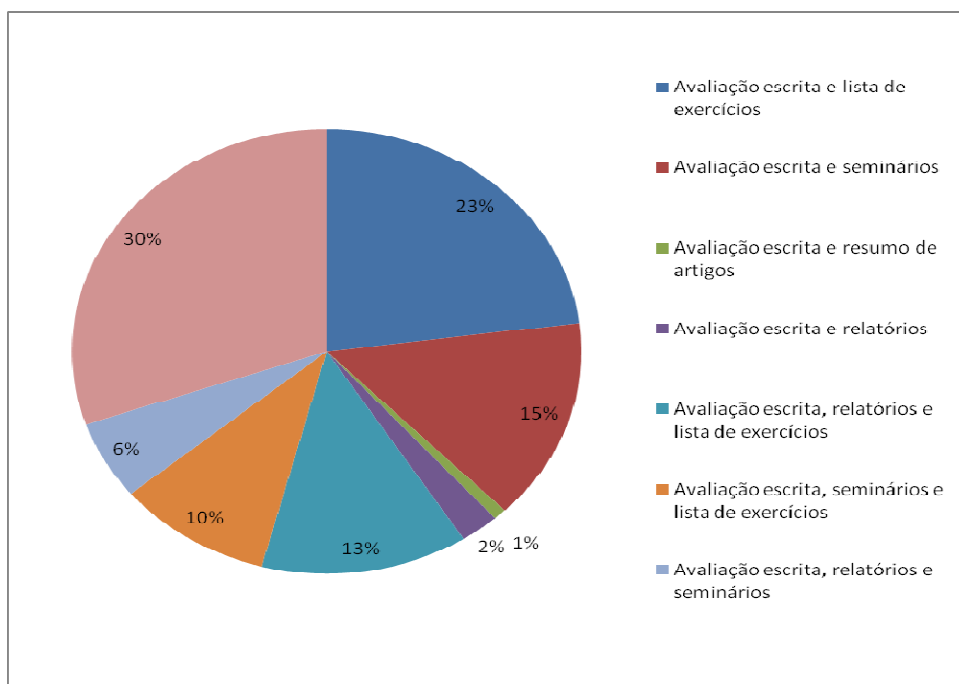


Figura 1. Distribuição da associação entre a avaliação escrita e outros critérios avaliativos.

Um aluno não respondeu a questão e dois citaram a utilização apenas de lista de exercícios. Um dos alunos que marcou as opções avaliação escrita, relatórios, seminários e lista de exercícios acrescentou a utilização de "trabalhos de campo" como atividade avaliativa. Entre os alunos que citaram apenas a lista de exercícios, um considerou justo o processo avaliativo da disciplina, outro não e, apesar de alegarem ter uma boa dedicação a disciplina cursada, apontam a dificuldade de compreensão da disciplina e falta de conhecimento prévio como fatores determinantes em sua reprovação.

A aprendizagem vai além da mera reprodução dos conteúdos, embora muitos docentes ainda entendam que a memorização é sinal de resultado positivo de sua prática, e que isso é passível de ser mensurado em avaliações escritas tradicionais. Os alunos percebem essa situação em falas como “a metodologia de correção de provas era realizada de forma injusta, pois ela queria ter na prova os slides das aulas ministradas, famoso decoreba” (sic).

É necessário apontar que cada aluno tem a sua individualidade no processo de aprendizagem e o docente deve estar atento na escolha de critérios avaliativos para que isso seja considerado. O professor, ao escolher os critérios avaliativos, deve realizar várias ponderações, tais como: objetivos da avaliação, consonância com o currículo do curso, contexto institucional e diagnóstico inicial para uma noção do conhecimento prévio dos alunos, pois só assim ele estará, de fato, realizando uma avaliação significativa.

Alguns alunos apontavam que a atividade avaliativa era feita como substituição de aula – “dava atividade a cada aula para abonar a aula com prazo de entrega para o dia”. Faz-se cada vez mais necessário entender que, para garantir que aprendizagem se desenvolva de modo satisfatório, o professor precisa averiguar constantemente se o processo está coerente com os objetivos que se pretende atingir. É nisso que consiste a avaliação. É necessário que o sistema avaliativo esteja agregado a condições que permitam ao professor fazer uso de instrumentos relevantes e pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem do educando a partir de sua diversidade. Sobre isso, Hoffmann observa que

[...] para que se trabalhe na diversidade dos alunos (e professores), é preciso perceber e acompanhar a construção de conhecimentos em sua própria diversidade, compreendendo a impossibilidade de delimitá-la em tempos fixos, ou analisá-la a partir de critérios objetivos e medidas quantitativas. (1998, p. 7).

Portanto, podemos concluir que não basta observar heterogeneidade discente, é preciso contemplar a diversidade cultural e de formação também dos professores que irão avaliar,

pois avaliar nada mais é do que uma maneira idealizada em função de determinados critérios pré-estabelecidos para interpretar os objetos e instrumentos produzidos por estes mesmos educandos a partir de suas experiências pessoais e concepções de conhecimento.

Avaliação x reprovação: o que dizem os alunos?

Quando questionados sobre a sua opinião acerca dos critérios avaliativos utilizados pelos professores, 44 alunos consideraram injustos, sendo que 24 alegaram que não foi avaliado o conteúdo abordado em sala e os demais que a avaliação é única e tem alto peso no valor total da nota. Entre esses alunos, 23 afirmaram ter boa dedicação a disciplina, três ótima, 15 regular, dois ruim e um anulou a resposta e 11 citam a falta de apoio e de didática do professor.

Desses 44 alunos, 43 deles citaram a avaliação escrita como um dos critérios avaliativos utilizados, e diversas falas em discordância com esse tipo de procedimento apareceram, como "muito conteúdo para uma avaliação de peso tão alto" (CBBC1), "pouco trabalho e prova com grande valor" (ZG7) e

Acho que o professor deveria procurar mais formas diferentes para que o aluno possa ter uma compreensão melhor da mesma e também utilizar um método de avaliação mais fracionada e não com apenas uma ou duas provas que se o aluno não tirar média boa na primeira prova já pode desistir da disciplina. (CBBC10)

Quando um critério avaliativo tem maior peso, alguns alunos se sentem prejudicados e isso é um fator que aparece como determinante na reprovação. Percebe-se isso em falas como “a professora corrigiu as provas considerando nada” (AB17) e “no meu caso, foi que não fiz a primeira prova e acabei ficando sem nota” (CBBC15), o que mostra a centralidade em um critério avaliativo.

Essa situação leva a uma reflexão sobre a forma de escolha dos instrumentos avaliativos por parte dos docentes, quais as suas razões e seus objetivos, considerando que essa não deve apresentar apenas um caráter quantitativo de erros e acertos que determinarão a aprovação ou não do aluno. O processo avaliativo deve ser pensado de forma diversificada, pois um único critério avaliativo e com grande peso em nota dificilmente conseguirá dar um feedback significativo do processo de aprendizagem.

Entre os 103 que afirmaram ser justa a forma de avaliação, 54 ponderaram que as atividades poderiam ter peso maior na composição da nota e 49 acreditam que a avaliação verificou de fato o que aprenderam.

Por diversas vezes, os entes envolvidos no processo de avaliação, sejam alunos, professores e equipe pedagógica, acabam tendo interpretações errôneas acerca das abordagens e perspectivas do sistema seriado e classificatório da escolarização, como os procedimentos de atribuição de notas e de seleção dos alunos que são promovidos para as séries subseqüentes.

O tema da avaliação representa uma área crítica também no Ensino Superior, pois, como mostra a presente pesquisa, são inúmeras as dificuldades e os impasses vividos por professores ao avaliar seus alunos. Ao invés de diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem e suas razões, visando a re-orientação do trabalho pedagógico, a avaliação assume aspectos contraditórios e incoerentes com o seu papel, ao exercer funções que ao contrário de manterem o aluno nos cursos de graduação e contribuírem com o seu percurso, o fazem distanciar-se dele. Para além do uso da avaliação como medida e classificação, punição ou mero instrumento de controle ou expressão de poder, esta pesquisa aponta que os processos avaliativos devem ser pensados de forma a contribuir para a efetivação de aprendizagens cada vez mais significativas e coerentes com os objetivos pretendidos.

4. Considerações finais

Atualmente o tema da avaliação ocupa um papel de suma importância nas discussões a respeito da definição dos processos pedagógicos, devido principalmente à sua relação com o fracasso escolar bem como da avaliação na formação profissional. Dessa forma, é urgente buscar propostas sejam capazes de apontar caminhos às exigências colocadas pelas características e especificidades dos processos de formação na instituição de ensino superior, ou seja, faz-se mister buscar alternativas para avaliar o desempenho do aluno, propostas estas que para além das diferentes denominações que possam receber (relatórios, resumos, listas, provas, trabalho etc.), sejam capazes entender o aluno como um indivíduo em constante formação.

É importante ressaltar que os alunos se sentem de uma forma geral contemplados pelo método de ter uma avaliação pontual, sendo ela a prova. O que nos alerta para o processo educativo positivista que compôs a história deste discente e que o impossibilita refletir que o objetivo do ensino é a aprendizagem do aluno e não a sua reprovação.

Luckesi (2005) afirma que “a escola hoje ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas sim o examina, ou seja, denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que praticamos são exames”. Para compreender esse ponto de vista, basta verificarmos as

características básicas, de um lado, do ato de examinar e, de outro, do ato de avaliar.

Iniciemos pelos exames escolares:

Em primeiro lugar, eles operam com desempenho final. Ao processo de exame não interessa como o respondente chegou a essa resposta, importa somente a resposta. Em consequência dessa primeira característica, vem a segunda: os exames são pontuais, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois. Só interessa o aqui e agora. (...)os exames são classificatórios, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando. Elas são registradas em cadernetas e documentos escolares, “para sempre”. (...) Os exames escolares têm servido na maior parte das vezes para disciplinar externa e aversivamente os educandos. Têm sido utilizados largamente como um recurso de controle disciplinar impositivo sobre os alunos. (LUCKESI, 2005)

De outro lado, as características da avaliação são opostas às do exame, como destaca Luckesi (2005):

De outro lado, também são quatro as características da avaliação; são exatamente opostas às características dos exames. Em primeiro lugar, a avaliação opera com desempenhos provisórios, na medida em que ela subsidia o processo de busca dos resultados os melhores possíveis. Para um processo avaliativo-constructivo, os desempenhos são sempre provisórios ou processuais, como também se denomina; cada resultado obtido serve de suporte para uma passo mais à frente. Daí as consequências: avaliação é não-pontual, diagnóstica (por isso, dinâmica) e inclusiva, por oposição às características dos exames, que são pontuais, classificatórios e seletivos. Ou seja, à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto pedagógico constructivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, consequentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e, consequentemente, ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria.

A avaliação exige uma postura democrática do sistema de ensino e do professor, ou seja, para proceder a melhoria do ensino-aprendizagem, não basta avaliar somente o desempenho do aluno, mas toda a atuação do sistema. A responsabilidade por desempenhos inadequados não depende só do aluno nem só do professor, porém minimamente, da escola e abrangentemente, do sistema de ensino, como um todo. Deste modo, conclui-se que hoje, na escola, no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem dos educandos, agimos mais de forma pontual, a partir de desempenho final, de modo classificatório, seletivo e autoritário do que não-pontual, a partir de desempenho provisório, diagnóstica, inclusiva e democraticamente, o que quer dizer que mais examinamos do que avaliamos. O ensino superior não está isento dos problemas mais gerais do campo da avaliação e que, tanto na teoria quanto na prática, a avaliação nesse nível de ensino inclui atitudes discriminatórias, portanto, avaliação da aprendizagem do aluno de graduação deve-se considerar os riscos de legitimar processos de exclusão e discriminação na sala de aula, ainda que no ensino superior.

5. Referências

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. 2012. 33p.

COSTA, C. P. et al. Reprovação em matemática no ensino superior: uma tentativa de reduzir os altos índices. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2013. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/projetogama/files/2014/08/XI-_ENEN_-2013.pdf?file=2014/08/XI-_ENEN_-2013.pdf Acesso em: 26 jul. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapartidas: do pensar ao agir em avaliação**. 7 ed. Porto Alegre-PR: Mediação, 1998.

LIMA, A. O. **Avaliação escolar: Julgamento X Construção**, Petrópolis: Vozes, 2020.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**, 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf Acesso em: 26 jul. 2015.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem: visão geral**: depoimento. [08 de outubro de 2005] São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo.

MALDONADO, M. L. M et al. Análisis Multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos. **Psicología Escolar e Educativa**, v. 2, n. 2, 161-174, 1998.

NASCIMENTO, P. C. Disciplina com alto índice de reprovação é tema de pesquisa. **Jornal da Unicamp**, out/nov. 2013. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_581_paginacor_04_web.pdf . Acesso em: 12 fev. 2014.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar., 2011.

SALES JUNIOR, J. S.; PENHOLATO, J. P.; ERLER, I. S.; CARNEIRO, T. C. J. Proposição de indicadores para o corpo discente e análise de agrupamentos aplicada aos cursos de graduação da UFES. **Revista GUAL**, v. 6, n. 2, p. 106-125, abr. 2013.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.