



ASPECTOS AVERSIVOS DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SEUS EFEITOS NA VIDA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Vanessa Matos dos Santos ¹
Robson Macedo Novais ^{2,3}

RESUMO

A avaliação é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, que ocorre na sala de aula pela mediação pedagógica do professor e de diferentes artefatos culturais. Essa mediação implica na interação social e no estabelecimento de vínculos afetivos/emocionais entre os sujeitos, o objeto de conhecimento e as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor. Considerando esses pressupostos, realizou-se uma pesquisa, de natureza qualitativa, com o objetivo de investigar possíveis efeitos aversivos das estratégias de avaliação utilizadas no contexto universitário, bem como a influência desses efeitos na vida acadêmica de 15 estudantes de um curso de Química (Licenciatura e/ou Bacharelado). A coleta dos dados foi realizada através de um questionário que buscou mobilizar a reflexão e registrar as percepções emocionais dos sujeitos investigados sobre a avaliação, considerando três momentos: antes, durante e após uma avaliação (dissertativa e/ou de múltipla escolha). As respostas obtidas foram analisadas, produzindo um texto interpretativo que nos permitiu realizar inferências sobre os efeitos aversivos da avaliação na relação sujeito-objeto de conhecimento. Os resultados apontaram dificuldades dos estudantes em relação às estratégias avaliativas e que, a depender do tipo de mediação pedagógica, a avaliação desencadeia emoções que geram mal-estar ou desconforto, podendo causar desmotivação, desistência, diminuição do desempenho e resistência à aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Afetividade, Ensino de Química, Educação Superior.

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ação de avaliar é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem em Química. De acordo com Luckesi, “[...] a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada decisão [...]” (2002, p. 33). Dessa forma, as práticas avaliativas devem ser realizadas de modo que o professor possa

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do ABC (UFABC) - SP, matosvanessa2@gmail.com;

² Doutor pelo Curso de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo – SP, niequfabc@gmail.com;

³ Professor orientador: Doutor em Ensino de Ciências, Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH) da UFABC - SP, niequfabc@gmail.com.



verificar o aproveitamento acadêmico dos estudantes de acordo com critérios pré-estabelecidos, com o propósito de oferecer *feedbacks* aos agentes da sala de aula e, se necessário, redirecionar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, como afirma Luckesi, “[...] no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem [...]” (2002, p. 76). A maior parte das práticas de avaliação se encerra na classificação dos educandos, de modo que esta acaba se tornando apenas uma verificação da apropriação de conteúdos escolares.

Diante desse cenário, alguns autores propõem outro olhar para as práticas avaliativas (LUCKESI, 2002; ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1998; LEITE; KAGER, 2019). É o caso da avaliação formativa que, de maneira geral, é processual e que deve ter como sujeitos o professor e os educandos (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1998). A função diagnóstica da avaliação também é destacada como uma alternativa à avaliação classificatória, no sentido de ser um instrumento que analisa o caminho percorrido e busca identificar as próximas ações do professor, com o objetivo de promover o avanço dos educandos (LUCKESI, 2002).

No âmbito do ensino superior, Severino (2009) adverte que são recorrentes práticas avaliativas de caráter classificatório, no qual a avaliação tem como principal objetivo a atribuição de notas e ranqueamento dos estudantes, sendo a prova escrita ou de múltipla escolha, a estratégia avaliativa predominante. Esse tipo de avaliação é elegida, muitas vezes, sem uma intenção pedagógica e com a finalidade de facilitar a atribuição de notas. Para o autor, a avaliação no ensino superior deveria incluir diferentes estratégias e instrumentos, de forma a possibilitar um diagnóstico da aprendizagem e oferecer subsídios para o avanço acadêmico dos estudantes, como destaca a seguir:

O professor pode recorrer a todas as modalidades de tarefas já consagradas no trabalho pedagógico: trabalhos escritos, exercícios de reflexão, relatórios de leitura, elaboração de resumos, de resenhas, relatórios de pesquisa de diversas naturezas, seminários, provas etc., levando em conta as circunstâncias contextuais das turmas. O fundamental é que estas tarefas tenham consistência e coerência, ensejem análise precisa, a reflexão crítica e a criatividade, privilegiem o exercício da inteligência mais que o da memória, sejam exequíveis para o tempo disponível. (SEVERINO, 2009, p. 140).

Diante do predomínio da avaliação classificatória, a temática da avaliação tem sido relacionada por pesquisadores das áreas de Ensino e Educação ao fracasso escolar (PERRENOUD, 1998; LEITE; KAGER, 2019), bem como com os aspectos afetivos/emocionais que permeiam a aprendizagem nos diferentes níveis do ensino. Com



essa prerrogativa, Leite e Kager (2009, p. 112), ao tratarem sobre a avaliação da aprendizagem, destacam que:

[...] a relação sujeito-objeto é marcada pela inter-relação entre os aspectos cognitivos e afetivos. Isto ressalta a importância das decisões pedagógicas assumidas pelo professor, pois elas estarão mediando a futura relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos (LEITE; KAGER, 2009, p. 112).

Leite e Kager (2009), fundamentados nos trabalhos de Vygotsky, destacam que o desenvolvimento e a apropriação de bens culturais, tais como o conhecimento científico, ocorrem através de um processo de mediação pedagógica, que implica na interação social e nos vínculos afetivos/emocionais entre os sujeitos e os conteúdos escolares. Assim, para os autores, os aspectos afetivos que permeiam a mediação pedagógica são fundamentais para que se estabeleçam vínculos entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a avaliação faz parte do processo de mediação pedagógica na sala de aula, esta pode ser influenciada por aspectos afetivos/emocionais e ter implicações na aprendizagem dos conteúdos científicos, bem como no interesse ou desinteresse dos estudantes pelos conteúdos da Química.

Com essa perspectiva, realizou-se, neste trabalho, uma pesquisa com o objetivo de investigar possíveis efeitos aversivos das estratégias de avaliação utilizadas no contexto universitário, bem como a influência desses efeitos na vida acadêmica de 15 estudantes de um curso de Química (Licenciatura e/ou Bacharelado).

METODOLOGIA⁴

Considerando os objetivos desta pesquisa, utilizaram-se estratégias metodológicas de natureza qualitativa para coleta e análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Os possíveis efeitos aversivos da avaliação na aprendizagem e na vida acadêmica de estudantes do Ensino Superior foram investigados através de um questionário com 6 perguntas abertas e uma de múltipla escolha (Anexo A), enviado aos voluntários por um formulário online.

Foram convidados a participarem da pesquisa, aproximadamente, 50 estudantes do curso de Química (Licenciatura e/ou Bacharelado) da Universidade Federal do ABC

⁴ A presente pesquisa foi submetida e aprovada para realização pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFABC.



(UFABC), mas apenas 20 responderam o questionário. Entretanto, para que a análise não se tornasse enviesada, decidiu-se não utilizar as respostas de 5 estudantes, que cursam o primeiro ou o segundo ano de graduação, pois tiveram poucas experiências com a avaliação no ensino superior e estão se adaptando à rotina da universidade. Assim, consideramos para a análise dos dados os questionários de 15 estudantes.

As respostas obtidas através do questionário foram analisadas, produzindo um texto interpretativo que nos permitiu realizar inferências sobre os efeitos aversivos da avaliação na relação sujeito-objeto de conhecimento, buscando estabelecer um movimento da análise para a teorização, conforme explica Lüdke e André (2018):

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Com essa perspectiva, também tentamos estabelecer a interlocução dos resultados obtidos com apontamentos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem, de forma a promover diálogos e posicionar a influência de aspectos afetivos/emocionais no contexto de algumas discussões existentes sobre a avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa, foram analisadas as respostas de 15 estudantes, do terceiro ano em diante, do curso de Química (Licenciatura e Bacharelado). Como existiam diferenças nas respostas da primeira questão dos participantes que estão no final da graduação (grupo A) e dos que estão no meio do curso (grupo B), divididos os voluntários em dois grupos e analisamos as respostas separadamente.

O primeiro “item” do questionário solicita que os estudantes indiquem quais são as emoções que reconhecem sentir nos seguintes momentos da avaliação: antes, durante, ao final e ao receber o resultado. O Quadro 1, a seguir, apresenta a relação de emoções mais frequentes nas respostas em cada grupo.



Quadro 1 – Emoções mais frequentes nas respostas dos estudantes para os diferentes momentos relacionados à avaliação.

Momentos	Emoções mais citadas	
	Grupo A	Grupo B
Enquanto estudam	Alegria, ansiedade, confiança, preocupação, tristeza.	Ansiedade, medo, nervosismo, preocupação.
No dia da avaliação	Ansiedade, confiança, medo, nervosismo, preocupação.	Ansiedade, medo, nervosismo preocupação.
Durante a avaliação	Ansiedade, confiança, medo, nervosismo, preocupação.	Ansiedade, medo, nervosismo preocupação.
Ao final da avaliação	Alegria, ansiedade, confiança, felicidade, tranquilidade.	Ansiedade, felicidade, preocupação, tranquilidade.
Ao receber o resultado	Aborrecimento, felicidade, satisfação, tranquilidade.	Alegria, ansiedade, satisfação.

Fonte: elaboração própria.

Ao serem questionados quanto às emoções sentidas no período de preparação e estudo para uma prova, os estudantes do grupo B apontam apenas emoções que podem interferir no processo de estudos e levar a um resultado ruim na avaliação. Os estudantes do grupo A citam também as emoções alegria e confiança, indicando que para alguns estudantes a tarefa de estudar é penosa, mas para outros é um evento confortável, sugerindo que o processo de estudo para uma avaliação afeta os participantes de diferentes maneiras. Tal fato também é reconhecido nas respostas sobre as principais emoções sentidas no dia da avaliação e durante a avaliação.

Nas respostas sobre as emoções sentidas após a avaliação, nota-se que a maioria é positiva, ou seja, causam bem estar. Os estudantes relatam se sentirem tranquilos, alegres, felizes e satisfeitos após uma avaliação, ainda que não saibam o resultado. Comparando tais emoções com as que foram citadas nos momentos anteriores à avaliação, pode-se inferir que não são, necessariamente, as dificuldades de compreender os conteúdos que causam emoções negativas ou desconfortáveis, mas outras questões relacionadas a avaliação, como a estratégia avaliativa utilizada ou a concepção de que estão sendo julgados.

De acordo com Luckesi (2002), a avaliação é, necessariamente, um juízo de valor, o qual orienta uma tomada de decisão. Entretanto, no contexto das pedagogias tradicionais, a tomada de decisão é subtraída do processo avaliativo, tornando-o apenas



um julgamento e lhe dando uma função meramente classificatória. Essa abordagem, caracteriza uma prática autoritária que visa disciplinar os sujeitos, o que pode lhes causar medo ou aversão em relação a esse julgamento.

Por fim, os estudantes apontam que, ao receber o resultado da avaliação, sentem emoções que causam bem estar em maior frequência do que emoções que causam mal estar. Assim, entende-se que, em geral, os resultados são positivos e que maioria dos estudantes se sentem mal antes das avaliações, mas são exitosos ao final.

Quando questionados se, durante uma avaliação, vivenciaram episódios marcados por fortes emoções, dois episódios são predominantes nas respostas dos estudantes. O primeiro, relaciona-se com dificuldades na compreensão do conteúdo que será avaliado, o que afeta o estado emocional do sujeito, desencadeando nervosismo e ansiedade. O segundo está associado ao estado emocional do estudante por simplesmente estar em uma situação de avaliação, *in loco*, o que chega a provocar manifestações físicas, como sentir falta de ar, por exemplo.

Os estudantes também citaram as emoções sentidas nesses episódios e descreveram suas causas. Nesses relatos, identificou-se três eventos, predominantes, que desencadeiam essas emoções. O primeiro deles é a possibilidade de “falhar” (ir mal na avaliação), o que gera medo e nervosismo, ou seja, o sujeito acredita e/ou teme que vai falhar. O segundo é quando conflitos entre o estudante e o professor causam ou intensificam emoções, como ansiedade e medo. Por exemplo, em um dos relatos, uma estudante diz que não aprovava algumas atitudes do professor e isto intensificava emoções desconfortáveis durante a prova.

Essas constatações estão em consonância com os apontamentos de Leite e Tassoni (2002) sobre a influência da mediação pedagógica nas relações que os sujeitos estabelecem com o objeto de conhecimento e/ou com atividades abordadas na sala de aula. No âmbito dessa discussão, Leite (2018), baseando-se nas contribuições teóricas de Vygotsky e Wallon, evidencia que a afetividade está presente nas interações sociais que se estabelecem no contexto educativo e influenciam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, afetando a relação estabelecida entre os sujeitos e o objeto de conhecimento.

Um estudante destaca um conflito interno (intrapessoal) ao dizer que comparava seu desempenho com o dos colegas, acreditando estar em um nível de aprendizagem inferior ao dos demais, por isso sentia medo de falhar na avaliação, o que o fazia se sentir



nervoso. Esse fenômeno pode estar associado à concepção classificatória que decorre dos modelos tradicionais de avaliação, isto significa que “[...] os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Assim, sucessivas experiências dessa natureza podem desencadear o fenômeno relatado pelo estudante.

O terceiro evento se refere às possíveis dificuldades intelectuais, isto é, de compreensão dos temas e conceitos abordados ou da dificuldade de expressar o conhecimento construído em uma avaliação, o que costuma causar emoções como ansiedade, medo e surpresa.

Por fim, os estudantes identificam quais foram as consequências desses episódios na continuação de seus estudos. As principais consequências são: (i) desgaste emocional, isto é, desânimo, (ii) vontade de desistir ou desmotivação e (iii) diminuição do desempenho, ou seja, não conseguir estudar ou aprender um determinado conteúdo. Considerando que “[...] analisar a questão da afetividade em sala de aula significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito e objeto.” (LEITE; KAGER, 2009, p. 128), nota-se que os episódios provocaram aversão de alguns estudantes em relação ao conhecimento, ou seja, ocorreu a deterioração da relação entre sujeito e objeto de conhecimento a vivência de experiências avaliativas desconfortáveis, ou seja, negativas.

Em geral, as avaliações nas disciplinas de graduação são feitas a partir de, ao menos, duas provas dissertativas e/ou de múltipla escolha. Assim, questionou-se como os estudantes se sentem e agem em relação à continuidade da disciplina e à segunda prova, quando alcançado um resultado ruim na primeira.

Identificou-se cinco categorias de respostas para essa questão: (i) dedicação maior aos estudos impulsionada pelo medo de falhar novamente, (ii) necessidade de recuperar a nota implicando em uma dedicação maior ou em um esforço extremo, (iii) esforço maior motivado por uma preocupação elevada, (iv) aceitação da falha ou a visão de que ela se deve também a fatores externos, que não impulsionam um esforço maior, mas também não levam à desistência ou afastamento entre sujeito e objeto e (v) visão pessimista da situação, na qual o sujeito não acredita que consegue superar a falha e que, em alguns casos, leva à desistência ou ao abandono da disciplina.



Nos relatos sobre possíveis razões para o insucesso em uma prova para a qual tenham se preparado, os estudantes apontam seis razões, a saber: (i) método de estudo superficial, (ii) mal planejado ou a falta de disciplina pessoal, (iii) problemas na avaliação, como uma prova incondizente com as aulas ou que demanda excesso de conteúdo, (iv) enunciados confusos ou uma correção muito rígida do professor, (v) método de ensino ou didática do professor e (vi) emoções como nervosismo e ansiedade que atrapalham a realização da avaliação e geram falta de confiança ou de atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi possível reconhecer que, por um lado, os estudantes relacionam emoções negativas ou desconfortáveis, como medo e ansiedade, a momentos anteriores ou durante a avaliação, e por outro relacionam emoções positivas (que causam bem-estar) com os momentos posteriores à avaliação. As experiências avaliativas marcadas por emoções negativas provocaram o distanciamento entre os sujeitos e objeto do conhecimento, causando desistência, desmotivação ou resistência ao estudo.

Quando a avaliação se torna um teste com apenas dois resultados, sendo eles sucesso ou fracasso, tende a afetar a autoestima dos sujeitos. Isso foi identificado em alguns relatos, como quando o estudante aponta que o medo de falhar novamente em uma avaliação o deixa ansioso ou que não acredita que consegue superar a falha anterior. Essa concepção de avaliação desencadeia emoções que causam mal-estar e que podem gerar aversão à própria avaliação ou a uma disciplina.

AGRADECIMENTOS

À Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do ABC, por apoiar esta pesquisa incluindo-a em seu Programa de Iniciação Científica. Aos estudantes voluntários, por sua disponibilidade e colaboração com a etapa da coleta de dados. Aos membros do Núcleo de Investigação em Educação Química (NIEQ), por construírem e manterem um espaço de apoio mútuo e de discussão de questões importantes como as que esta pesquisa aborda.



REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2010.

LEITE, S A. S. (Org). **Afetividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, pp. 109-134, 2009.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. “A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor”. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Artmed, Porto Alegre, Brasil, 1998.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In:

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. Cap. 5, pp. 129-146.

ZABALA, A. A avaliação. In: ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 195-210.

Anexo A – QUESTIONÁRIO

1. Quais das emoções indicadas abaixo você sente em relação às avaliações aplicadas nas disciplinas de Química?

Emoções	Estudando para a avaliação	No dia da avaliação	Durante a avaliação	Após a avaliação	Ao receber o resultado da avaliação
Alegria					
Medo					
Raiva					
Nojo (repulsa)					
Surpresa					
Tristeza					
Confiança					
Felicidade					
Admiração					
Tranquilidade					
Satisfação					
Entusiasmo					
Diversão					
Preocupação					
Vergonha					
Ansiedade					
Nervosismo					
Aborrecimento					

2. Durante uma avaliação de Química na universidade, você já vivenciou algum episódio ou situação que tenha sido marcado por fortes emoções? Se sim, relate brevemente esse episódio?

3. Nesse episódio, quais emoções foram desencadeadas? No seu entendimento, o que causou o desencadeamento de tais emoções?

4. Quais as consequências desse episódio e das emoções por ele desencadeadas na sua relação com os seus estudos nessa disciplina?

5. Quando você vai mal na primeira avaliação de uma disciplina de Química, como você se sente em relação à segunda avaliação? O quanto você se esforça para conseguir um resultado melhor?

6. A que você atribuiria o insucesso quando, mesmo tendo se preparado, não consegue responder às questões de uma avaliação? Explique.

7. Como você se sente quando vai mal em uma avaliação e quais as consequências desse (s) sentimento (s) na sua motivação para prosseguir na disciplina?